

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO TECNOLÓGICO – CTC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – PPGE

A INFLUÊNCIA DA CULTURA DA ORGANIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE  
EXECUTIVOS: O CASO DA TIGRE

TESE DE DOUTORADO

FABÍOLA POSSAMAI

Orientador: Prof. CRISTIANO J. C. A. CUNHA, DR. rer. pol.

FLORIANÓPOLIS

2005

FABÍOLA POSSAMAI

A INFLUÊNCIA DA CULTURA DA ORGANIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE  
EXECUTIVOS: O CASO DA TIGRE

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em  
Engenharia de Produção, Centro Tecnológico,  
Universidade Federal de Santa Catarina, como  
requisito parcial à obtenção do grau de Doutora.  
Orientador: Prof. Cristiano José Castro de  
Almeida Cunha, Dr. rer. pol.

Florianópolis

2005

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**FABÍOLA POSSAMAI**

### **A INFLUÊNCIA DA CULTURA DA ORGANIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE EXECUTIVOS: O CASO DA TIGRE**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do título de “Doutor em Engenharia”, Especialidade em Engenharia de Produção, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

Banca Examinadora:

---

Prof. Edson Paladini, Dr.  
Coordenador do Curso

---

Prof. Cristiano José Castro de Almeida Cunha, Dr. rer. pol.  
Orientador

---

Prof. Rodrigo Bandeira de Melo, Dr.  
Moderador

---

Prof. Neri dos Santos, Dr.  
Examinador

---

Prof. Nelma Baldim, Dr<sup>a</sup>.  
Examinador

---

Prof. Graziela Dias Alperstedt, Dr<sup>a</sup>.  
Examinador

Aos meus pais Floriano e Athenais reconhecendo em sua trajetória de vida o esforço na formação de todos os seus filhos e a vibrante alegria pelas suas conquistas.

Ao meu companheiro Alírio Antônio pelo incondicional apoio às minhas decisões e à minha doce filha Nathália a quem desejo que a vida lhe seja grata.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Dr. Cristiano J. C. Cunha pelas firmes ponderações durante a orientação.

À prof. Dra. Maria Aparecida da Silva que durante as atividades iniciais de pesquisa bibliográfica esteve presente auxiliando na seleção e crítica das obras utilizadas neste estudo. Durante o percurso de pesquisa nos tornamos amigas e hoje, embora a distância nos separe o carinho, o reconhecimento e, sobretudo a saudade, nos aproximam.

A Universidade da Região de Joinville por proporcionar qualificação aos seus professores por meio da parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina.

Ao prof. Romeu Brammer pela recomendação de meu nome junto à empresa.

Aos executivos da Tigre S. A pelas entrevistas e votos de sucesso.

Ao apreço, consideração e apoio dispensados pelos meus sócios, prof. Dênio Murilo de Aguiar e Victor Rafael Aguiar.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>viii</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>ix</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>x</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>xi</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1.1 Definição do Problema .....	3
1.2 Questões de Pesquisa .....	5
1.3 Objetivos Geral e Específicos.....	5
1.4 Natureza e Delimitação da Pesquisa .....	6
1.5 Justificativa .....	7
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>10</b>
2.1 A Aprendizagem de Adultos .....	11
2.1.1 As Abordagens Teóricas da Aprendizagem .....	13
2.1.2 As Abordagens Teóricas para a Aprendizagem de Adultos .....	16
2.1.3 A Natureza e Formas da Aprendizagem de Adultos .....	18
2.1.3.1 A Aprendizagem Formal .....	19
2.1.3.2 A Aprendizagem Informal.....	20
2.2 A Aprendizagem em Ambientes de Trabalho .....	21
2.2.1 Os Propósitos da Aprendizagem em Ambientes de Trabalho .....	21
2.2.2 Questões Críticas à Aprendizagem no Ambiente de Trabalho .....	25
2.2.3 Alternativas Teóricas para a Aprendizagem em Ambientes de Trabalho .....	28
2.3 A Aprendizagem do Executivo.....	31
2.3.1 Quem é o Executivo e Qual é o seu Trabalho .....	34
2.3.2 Como os Executivos Aprendem .....	38
2.3.2.1 O Papel da Reflexão na Aprendizagem dos Executivos.....	38
2.3.2.2 O Papel da Experiência na Aprendizagem dos Executivos .....	42
2.4 O Papel da Cultura na Aprendizagem dos Executivos .....	43

<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>57</b>
3.1 Perguntas de Pesquisa .....	59
3.2 Natureza da Pesquisa .....	59
3.3 Coleta de Dados .....	60
3.4 Análise dos Dados .....	61
3.5 Definição dos Termos .....	61
<b>4 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO .....</b>	<b>64</b>
4.1 História .....	64
4.2 A Tigre na América Latina .....	65
4.3 Questões Ambientais .....	66
4.4 A Universidade Tigre .....	68
4.5 Obras Benéficas .....	68
<b>5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>70</b>
5.1 Análise e Interpretação .....	90
5.2 Quem é o Executivo da Tigre e qual é o seu Trabalho .....	90
5.3 O que os Executivos da Tigre Aprendem para Exercer suas Atividades .....	93
5.4 Sobre as Mudanças Percebidas e as Dificuldades para Realizá-las.....	98
5.5 Como os Executivos da Tigre Aprendem.....	101
5.6 Como os Executivos Vêm/Percebem a Cultura da Tigre.....	106
5.7 Como a Cultura da Tigre Influencia a Aprendizagem de seus Executivos .....	109
5.8 Como o Contexto do Trabalho e da Organização Facilita ou Não a Aprendizagem dos Executivos.....	114
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>118</b>
6.1 Conclusões .....	118
6.2 Implicações para a prática .....	125
6.3 Recomendações para futuras pesquisas .....	127
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>138</b>
Anexo 1 – Instrumento de Pesquisa.....	139

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre o monitoramento organizacional, interpretação e cultura .....	27
Figura 2 – O escopo de estudo da aprendizagem gerencial.....	32
Figura 3 – Variação da necessidade de cada habilidade .....	37
Figura 4 – Modelo de aprendizagem informal e acidental .....	41
Figura 5 – O ciclo da aprendizagem em 4 estágios .....	43
Figura 6 – Universo simbólico .....	44
Figura 7 – Estrutura da cultura corporativa .....	54



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Orientações de aprendizagem.....	14
Quadro 2 – Conceitos da aprendizagem organizacional e respectivas ênfases .....	25
Quadro 3 – Comparativo entre comunidade de prática, grupo de trabalho formal, equipe de projeto e rede informal.....	30
Quadro 4 – Inventário pessoal dos sujeitos .....	70
Quadro 5 – Quem é o executivo da Tigre e qual é o seu trabalho .....	91
Quadro 6 – O que os executivos da Tigre aprendem.....	95
Quadro 7 – Mudanças percebidas no trabalho como executivo e dificuldades apontadas para acompanhá-las .....	99
Quadro 8 – Como os executivos da Tigre aprendem.....	102
Quadro 9 – Como os gerentes vêem/percebem a cultura da Tigre.....	107
Quadro 10 – Como a cultura influencia a aprendizagem dos executivos da Tigre .....	110
Quadro 11 – Paradigma cultural e aprendizagem dos executivos .....	112
Quadro 12 – Do contexto do trabalho e da organização: fatores que estimulam ou não a aprendizagem no ambiente .....	115

## RESUMO

Os objetos de estudo desta tese são a aprendizagem gerencial no ambiente de trabalho e o modo como a cultura da organização, compreendida como a construção de significados compartilhados expressos nos elementos simbólicos ou práticas organizacionais capazes de formar a identidade da organização, influencia sua aprendizagem, a partir de seu próprio ponto de vista. Tem como objetivo geral compreender o processo da aprendizagem dos executivos de uma empresa e sua relação com a cultura da organização. A relevância da pesquisa encontra-se no fato de que estudos realizados pela Universidade Federal de Santa Catarina, na Engenharia de Produção, bem como outras pesquisas no Brasil e no exterior, têm apontado para a necessidade de estudar a aprendizagem dos executivos relacionada à cultura da organização, dada a constatação da sua importância na formação ou aprendizagem de executivos. As seguintes perguntas de pesquisa nortearam essa investigação: a) Como os executivos de uma empresa do setor plástico (tubos e conexões) aprendem a exercer as atividades, atribuições e responsabilidades do cargo gerencial? b) O que os gerentes aprendem para exercer atividades, atribuições e responsabilidades no cargo gerencial? c) Como a cultura organizacional influencia na aprendizagem desses executivos? Trata-se de uma pesquisa empírica com abordagem qualitativa básica, realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com sete executivos em uma organização de tubos e plásticos de Joinville, reconhecida pela sua forte marca e liderança no mercado brasileiro e colocada entre as cinco maiores do mundo na produção de tubos e conexões de PVC. Os resultados mostram que a aprendizagem dos executivos da Tigre ocorre no ambiente de trabalho, implementando mudanças de ordem técnica e comportamental. Consideram-se aprendizes e conhecem as formas pelas quais aprendem. Sua aprendizagem é eminentemente informal, autodirecionada, continuada, com foco no que ocorre diariamente, e está estreitamente ligada à cultura da organização, que encerra valores fortes e vibrantes, como o respeito às pessoas e a ética, que impulsiona para a inovação e a liderança no mercado. Como barreiras à aprendizagem apontam o modelo conservador da organização de lidar com as finanças e o bairrismo caracterizado pela cautela na estratégia. Essas características são vistas como contradições com as quais se pode conviver.

**Palavras-chave:** Aprendizagem gerencial; cultura da organização; executivos.

## ABSTRACT

This thesis has as study object the managerial learning in the work environment and as the organizational culture, understood as the construction of shared meanings expressed in the symbolic or organizational practices, which are capable to form the identity of the organization, influences its learning, from its own point of view. It has the understanding of a company executives' learning processes and their relation with the organizational culture as general objective. The relevance of the research is in the fact that the studies carried out by the Federal University of Santa Catarina, in the Engineering Processes, as well as other researches in Brazil and abroad, have pointed at the need of studying the executives' learning related to the culture of the organization, given its importance in the formation and learning of the executives. The following research questions guided this investigation: a) How do executives of a plastic sector (tubes and connections) company's employees learn to perform the activities, attributions and responsibilities of the managerial position? What do the managers learn to perform their activities, attributions and responsibilities of the managerial position? How does the organizational culture influence in these executives' learning? It is an empirical research with a basic qualitative approach carried out through semi structured interviews with seven executives in a tubes and plastic organization of Joinville, recognized for its strong brand and leadership in the Brazilian market and placed among the five biggest of the world in the production of PVC tubes and connections. Results have shown that Tigre's executives' learning happens in the work environment implementing changes of technical and behavioral order. They consider themselves learners and know the ways through which they learn. Their learning is eminently informal, self-directed, continuous, with focus on what occurs daily. Their learning is closely linked to the culture of the organization which embodies strong and vibrant values like respect to people and ethics, which leads to innovation and leadership in the market. As barriers to learning they point out the organization's conservative model of dealing with finances and the districthood that is characterized by the care in the strategy. These characteristics are seen as contradictions with whom oneself can live.

**Keywords:** Managerial learning; organizational culture; executives.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetos a aprendizagem dos executivos em ambientes empresariais e a cultura da organização, considerando a complexidade do ambiente contemporâneo e as rápidas e constantes mudanças em vários campos do conhecimento humano. Os avanços tecnológicos, as descobertas na biologia, a formação de novos valores sociais, entre outros, estabelecem novas relações econômicas, sociais, políticas e culturais, configurando um mundo repleto de desafios. Enfrentar os desafios significa capacitar as pessoas e capacitar-se para lidar com eles (SENGE *et al.*, 1999).

Uma das mais profundas mudanças encontra-se na substituição do modelo mecanicista, que vigorou fortemente até o início do século XX, para um modelo complexo, que interpreta a realidade sob o vértice da totalidade. Interpretar, compreender e atuar no novo modelo requer dos sujeitos um movimento permanente de atenção e posicionamentos ante as novas perspectivas. Afinal, de um mundo previsível (absolutamente físico, dado o paradigma newtoniano-cartesiano), que podia ser compreendido por equações matemáticas, passou-se para um mundo imprevisível, que exige dos sujeitos uma visão ampla, aberta e de possíveis alternativas, como se estivessem olhando através de um caleidoscópio. No campo do gerenciamento das organizações, o gerente deve ser um sujeito “com espírito empreendedor, orgânico, flexível com ênfase em atividades autônomas, redes e atividades grupais” (CALDEIRA, 2002, p. 42).

Assim, muito mais que uma época de mudanças, vive-se uma mudança de época (BOLOGNA, 2002). É preciso aprender a viver nesse novo mundo. No tocante aos executivos, é necessário aprender para gerenciar organizações nesse novo mundo.

Todo o gerente sabe que o ambiente competitivo está em transformação. [...] Em uma economia tão volátil e dinâmica, a principal fonte de vantagem competitiva são as próprias pessoas da organização – em particular, a habilidade que possuem para antecipar mudanças, adaptar-se a novas circunstâncias e inventar novas práticas de negócios. A aprendizagem [...] é um imperativo para se obter sucesso em longo prazo. Porém esse imperativo da aprendizagem apresenta alguns desafios aos gerentes. Eles precisam saber como projetar, construir e liderar organizações que atendam às mais rigorosas demandas da economia (HOWARD, 2000, p. xiii).

Tratando-se da importância da aprendizagem na obtenção de sucesso para superar os

desafios a ela concernentes, um aspecto fundamental é reconhecer que a aprendizagem de executivos está intimamente ligada à cultura da organização (JACOBSON, 1996), na medida em que ocorre por intermédio da interação das pessoas, ou seja, no âmbito social. Quanto aos aspectos cognitivos, de acordo com Geertz (1989, p. 56), “o cérebro humano é inteiramente dependente dos recursos culturais para o seu próprio funcionamento. Assim, tais recursos não são apenas adjuntos, mas constituintes da atividade mental”.

Considerando ainda que a formação continuada de sujeitos é um aspecto fundamental na competitividade das organizações, o estudo pode, então, contribuir para a compreensão de *como* a aprendizagem gerencial ocorre, levando-se em conta a cultura da organização como um aspecto essencial na criação de valor e riqueza atualmente.

Ao iniciar os estudos, foi possível verificar que a literatura nessa área está crescendo e permite algumas análises com base em observações e pesquisas realizadas por autores estrangeiros, como Weick (1995) e Daft e Weick (1984), para quem a cultura permite coerência, ordem e significado nas organizações; Davies e Easterby-Smith (1984), que entendem que a aprendizagem é socialmente construída, as pessoas criam a realidade e, da mesma forma, a realidade da organização é também socialmente construída (GHERARDI *et al.*, 1998; RICHTER, 1999). Há ainda Argyris (2000) e Jacobson (1996), que concebem a aprendizagem como uma forma de dar sentido às experiências de modo compartilhado. No Brasil, os estudos feitos pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – são pioneiros.

Entre as teses, há um estudo de Maria Aparecida da Silva (2000), que trata da aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina, e outro de Eduardo de Aquino Lucena (2001), sobre a aprendizagem profissional de gerentes-proprietários do setor de varejo de vestuário de Florianópolis. Há também dissertações que tratam da aprendizagem de executivos no setor automobilístico e da dinâmica da aprendizagem dos executivos em organização hospitalar, de Gabriele Gottwald (2001) e de Liége Viviane dos Santos (2000), respectivamente.

Este estudo pretende contribuir com a temática, avaliando a aprendizagem gerencial e a influência da cultura em uma empresa do segmento de plásticos: Tigre S.A. Tubos e Conexões – Unidade Joinville. A cultura organizacional (juntamente com outros aspectos, como sistemas de informática e redes de relacionamentos) passa a ser essencial na nova economia, em que ocorre o deslocamento, em parte, do eixo da riqueza e do desenvolvimento dos setores tradicionais para os ativos intangíveis de uma organização (BARBOSA, 2002).

## 1.1 Definição do Problema

A Revolução Industrial, ocorrida em meados do século XVII, determinou a hegemonia da indústria como fator de orientação social. O modelo industrial apresentava uma estrutura linear com base nas especificações funcionais dos trabalhadores, e essa forma foi absorvida, tornando-se um padrão em todas as esferas da sociedade. No entanto o desenvolvimento tecnológico e a complexidade do tecido social, nos séculos subseqüentes, romperam com esse modelo e imprimiram novas características ao mundo contemporâneo (MORIN, 1990; SANTOS, 1997). Não há consenso entre os estudiosos sobre qual ou quais sejam o(s) fator(es) hegemônico(s) modelador(es) da sociedade atual (DE MASI, 1999), no entanto as discussões sobre a aprendizagem têm tomado corpo, como modo de responder às novas demandas (SENGE, 1999).

A aprendizagem, temática que se avulta na atualidade (DE MASI, 1999; DEMO, 1998; ASSMANN, 1998), trata da forma ou ainda das formas como os sujeitos aprendem. Aprender está associado à habilidade que os sujeitos desenvolvem no sentido de serem responsáveis pela concretização de seus projetos pessoais (DELORS, 2000) e também organizacionais (SENGE, 1999). Embora a temática da aprendizagem seja foco de discussão nas áreas ligadas à educação nas universidades, tem se tornado uma preocupação também nas organizações. Estas, inseridas num ambiente turbulento e de pressão contínua, procuram aprender como lidar com os desafios e as incertezas.

Entre os desafios pode-se mencionar a mudança na concepção do trabalho a ser realizado pelas pessoas, de modo geral. Se há um tempo para efetuar as tarefas bastava conhecer a rotina, atualmente é preciso refletir não só sobre ela, mas também sobre o comportamento manifestado.

Anos atrás, quando as corporações ainda desejavam empregados que apenas cumpriam ordens, pesquisas de empregados e *walk around management* (MBWA) eram ferramentas adequadas e eficazes. Elas ainda conseguem produzir respostas úteis sobre questões rotineiras [...], o que elas *não* fazem é deixar que as pessoas reflitam sobre seu trabalho e comportamento. Elas não incentivam a responsabilidade individual. E não revelam informações potencialmente ameaçadoras e embaraçosas capazes de motivar a aprendizagem e gerar uma mudança autêntica (ARGYRIS, 2001, p. 86).

A constatação assinalada por Argyris (2001) leva a questionar se *o que e como* os executivos aprendem atualmente se tornam aspectos essenciais para lidar com as mudanças sucessivas que se impõem ou para até mesmo antecipá-las. Questiona-se ainda se a cultura da

organização torna possível, ou não, o que o autor denomina de mudança autêntica.

Quanto à aprendizagem, não há, contudo, um modelo que garanta uma aprendizagem desejável, efetiva e eficaz. Para Merriam e Caffarella (1991), não existe um modelo a ser utilizado de forma prescritiva que melhore a aprendizagem, muito embora se queira, dos executivos, a habilidade para aprender continuamente. Para Kolb (1976, p. 21),

os gerentes ou administradores de elevado sucesso são distinguidos não tanto por um simples conjunto de conhecimentos ou habilidades que possuam, mas por suas habilidades de se adaptarem e de dominarem as demandas por mudanças de seus trabalhos e carreiras – por sua habilidade de aprender.

Argyris (2001), Lucena (2001) e Gottwald (2001) alertam para o fato de o sucesso gerencial estar estreitamente ligado à aprendizagem, formando até mesmo uma relação de dependência, muito embora a maioria das pessoas não saiba como aprender. Lucena (2001), Gottwald (2001) e Silva (2000) verificaram que os adultos pensam que não são bons em aprendizagem e, além disso, não se colocam na posição de aprendizes, mesmo reconhecendo que o modelo ensaio e erro seja oneroso para as instituições.

Em relação à formação de gerentes, Pfeffer e Sutton (2001) afirmam que mesmo nas escolas mais avançadas de educação gerencial os alunos aprendem modos de se expressar melhor oralmente e escrever textos inteligentes como o maior valor apreendido. Entendem que as escolas geram um *gap* entre a fala e a ação.

A maioria dos executivos sabe o que deve fazer quando as empresas estão em dificuldades. [...] Mas, quase sempre, com todos esses conhecimentos disponíveis, nada acontece. [...]. O que causa esta lacuna entre o saber e o fazer? [...] Os gerentes deixam a fala substituir a ação porque foi para isso que foram treinados (PFEFFER e SUTTON, 2001, p. 29-31).

Esta aprendizagem – substituição da ação pela fala, descrita por Pfeffer e Sutton (2001) – demonstra que há um conjunto de valores culturais que sustentam, justificam e legitimam a sua manutenção na formação de gerentes para as organizações. Assim, fazem parte da cultura daquele grupo. A cultura é um ingrediente fundamental para a compreensão do modo como as pessoas e, por conseguinte, a organização operam e constituem um fenômeno complexo (LUCENA, 2001; GOTTWALD, 2001; SANTOS, 2000; SILVA 2000).

A cultura de uma organização, entretanto, não é desvelada apenas pelo que dela se vê concretamente à primeira vista, como a disposição de móveis ou vestimentas usadas. Há aspectos difíceis de serem detectados, como as razões que levam as pessoas a

agirem dessa ou daquela forma, em diferentes contextos. Segundo Schein (1986, p. 47),

nós precisamos ser cuidadosos em não assumir que a cultura se revela facilmente, em parte porque nós raramente sabemos pelo que estamos procurando, em parte porque seus pressupostos básicos são difíceis de discernir e são tão *taken for granted*<sup>1</sup> que aparecem como invisíveis para estranhos.

Além da dificuldade em discernir os pressupostos básicos da cultura das organizações, estas passam cada vez mais a ser estudadas sob o enfoque das relações e dos sentimentos, ultrapassando os limites das práticas concretas (FISCHER, 1996).

Assim, se não há um modelo prescritivo de aprendizagem, se está ligada à cultura e se é um dos fatores de sucesso para as pessoas e, portanto, para as organizações num mundo competitivo, pergunta-se: qual a influência da cultura da organização na Tigre S.A. Tubos e Conexões na aprendizagem dos executivos, considerada uma empresa de sucesso?

## 1.2 Questões de Pesquisa

Dada a exposição anterior, constituem-se questões de pesquisa:

- a. Como os executivos de uma empresa do setor plástico (tubos e conexões) aprendem a exercer as atividades, atribuições e responsabilidades do cargo gerencial?
- b. O que os gerentes aprendem para exercer atividades, atribuições e responsabilidades no cargo gerencial?
- c. Qual o papel da cultura organizacional na aprendizagem desses executivos?

## 1.3 Objetivos Geral e Específicos

Objetivo geral:

- Compreender o processo da aprendizagem dos executivos de uma empresa e sua relação com a cultura da organização.

Objetivos específicos:

- Descrever como ocorre a aprendizagem dos executivos;

---

<sup>1</sup> Diz do que é aceito de modo implícito (Pettigrew, 1996).



- Descrever o que os executivos aprendem;
- Verificar as relações entre a aprendizagem dos executivos e a cultura organizacional.

#### 1.4 Natureza e Delimitação da Pesquisa

Este estudo procura compreender o processo de aprendizagem dos executivos e a sua relação com a cultura organizacional de uma empresa do setor de plástico, por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso interpretativo (MERRIAM, 1998; BOGDAN e BIKLEN, 1998; TRIVIÑOS, 1995). A pesquisa qualitativa é um “conceito guarda-chuva cobrindo algumas formas de investigação que nos ajuda a entender e explicar o significado do fenômeno social com a menor quebra possível do ambiente natural” (MERRIAM, 1998, p. 5).

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador faz o contato com os pesquisados em seu ambiente de trabalho, tendo como resultado a descrição dos fatos a partir da perspectiva dos pesquisados. Este estudo utiliza a lógica indutiva, que “aumenta o conteúdo fático das proposições que possibilitam o argumento. Isto significa que, com a indução, obtemos uma conclusão que diz mais do que as proposições iniciais. A indução é ampliadora” (FREIRE-MAIA, 1997, p. 39) e tem como método a fenomenologia, que se

preocupa com a descrição direta da experiência tal como ela é. A realidade é construída socialmente. A realidade é entendida como o compreendido, o interpretado, o comunicado. Então a realidade não é única: existem tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações. O sujeito/ator é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento (SILVA e MENEZES, 2000, p. 27).

Quanto à delimitação, o setor da economia escolhido é o da indústria plástica. A opção pela empresa Tigre S.A. Tubos e Conexões deu-se pela sua marca forte e reconhecida no mercado brasileiro. A escolha também incidiu sobre o fato de que

a bem-sucedida trajetória da Tigre está intimamente ligada aos valores que a norteiam desde a sua fundação – pioneirismo, busca da qualidade e valorização do ser humano –, que [...] fizeram de uma pequena fábrica de pentes de osso uma indústria líder no mercado nacional de produção de tubos e conexões em PVC, colocada entre as cinco maiores do mundo no segmento (ASSIS, 1997).

Os valores fazem parte do universo simbólico que reflete a cultura da organização.

### 1.5 Justificativa

A aprendizagem tem sido considerada vital para o desenvolvimento das organizações. Para alguns estudiosos, pode ser a chave para responder às rápidas mudanças que ocorrem na atualidade, dentro ou fora das organizações (SENGE, 1990; WENGER e SNYDER, 2001; ARGYRIS, 2000).

A mudança do ambiente estável, o qual permitia projeções econômicas a longo prazo, deu lugar à imprevisibilidade e às incertezas, trazendo a noção de que as transformações são contínuas (MORGAN, 1996) e que é preciso aprender permanentemente para responder adequadamente a elas (SENGE *et al.*, 1999).

O sentido da aprendizagem reside justamente no fato de que ela está associada à mudança, seja esta intencional ou não, e por esse motivo tem se tornado objeto de estudo da teoria da administração. É preciso que as organizações mudem, sobretudo a si mesmas. Muitas vezes, as mudanças não são apenas rápidas, mas frequentes e de intensidades diferentes, razão pela qual é vital aprender (ANTONELLO, 2005). São os gerentes da alta administração das organizações os sujeitos que respondem, de modo mais significativo, às mudanças, por intermédio das posições e decisões que assumem. Assim, justifica-se a importância de compreender os modos pelos quais os gerentes formam opiniões, atuam e tomam decisões, ou seja, aprendem.

A literatura na área de aprendizagem gerencial tem demonstrado a necessidade da realização de estudos empíricos (RICHTER, 1998). Merriam e Caffarella (1991) e Fox (1997) comentam a falta de trabalhos nessa área e a necessidade de novas pesquisas, pois a temática não foi ainda suficientemente abordada. Assim, este estudo pode contribuir proporcionando informações importantes sobre a aprendizagem de executivos.

A aprendizagem nas organizações está relacionada a várias abordagens ou perspectivas. Antonello (2005) sistematizou seis abordagens ligadas à aprendizagem: socialização da aprendizagem individual, processo-sistema, gestão do conhecimento, melhoria contínua, inovação e cultura. Para este estudo, a cultura da organização é a perspectiva associada à aprendizagem.

A cultura refere-se à construção de significados compartilhados expressos nos

elementos simbólicos ou a práticas organizacionais capazes de formar a identidade da organização. Compreender as relações entre os membros da organização e a forma como interagem no ambiente organizacional é fundamental para conhecer o processo de aprendizagem (MOTTA, 2001; FLEURY, 1995).

A cultura, escolhida para compor este estudo, apresenta também como suporte a verificação de que parte da riqueza criada pelas organizações, atualmente, advém dos seus ativos intangíveis, como já se afirmou anteriormente. Desse modo, as reflexões de como os valores, as crenças e os símbolos são assimilados pelas pessoas, como influenciam seu comportamento no desempenho econômico das organizações e nos seus processos de mudança deixam de ser assuntos periféricos.

O tema da cultura organizacional [...] tornou-se um tema central de reflexão para gerentes corporativos, dos mais diferentes níveis, e consultores organizacionais das mais variadas formações. A partir dele, pensam ideológica e realisticamente acerca das organizações do mundo contemporâneo, num contexto de um universo social e político profundamente mutável e flexível em relação ao qual todos eles admitem pouco entender e controlar, de forma como julgaram fazê-lo anteriormente (BARBOSA, 2002, p. 10).

Diante do exposto, torna-se relevante conhecer as relações entre a aprendizagem dos executivos e a cultura da organização. No cotidiano os executivos precisam reconhecer as formas como aprendem e em que medida a cultura facilita ou não a aprendizagem objetivando a efetivação de mudanças autênticas (ARGYRIS, 2001). Poderão, assim, enfrentar os desafios com sucesso, atendendo às demandas de suas funções. Relacionando a cultura da organização e aprendendo como aprendem nela, poderão efetuar as mudanças desejadas, trazendo longevidade à empresa.

Entende-se ainda que a revisão da literatura e a pesquisa empírica trazem subsídios para novos estudos em organizações que apresentam padrão semelhante, as quais podem beneficiar-se com os resultados desta pesquisa, ao utilizar dados de como a aprendizagem ocorre e de que forma a cultura da organização interfere no processo. Além disso, poder-se-ia, por intermédio das pesquisas em outras empresas, identificar especificidades, padrões e diferenças pontuais, tanto na aprendizagem de executivos como nas características culturais das organizações.

A base teórica apresenta-se relevante contribuindo para a literatura da área. Da articulação com a pesquisa empírica, os resultados podem auxiliar a área de gestão de pessoas na criação de programas formais ou não de aprendizagem, levando em conta os aspectos específicos da organização.

A escolha pela Tigre S.A. Tubos e Conexões se justifica por ser uma empresa de grande porte e importante no setor de plásticos. Passou de uma administração familiar para uma administração profissional, marcada pelo crescimento constante resultante do seu modelo de gestão (ASSIS, 1997). Esse modelo é comum na cidade de Joinville, de modo que o estudo da aprendizagem e da relação dela com a cultura na Tigre S.A. Tubos e Conexões pode ser interessante para organizações com perfil semelhante.

Além disso, vale salientar que a Tigre é uma empresa muito premiada. Em 2004 obteve diversas premiações: pela qualidade de seus produtos (em várias categorias); recebeu o Mérito Logista pela Confederação Nacional de Dirigentes Logistas; foi a 11.<sup>a</sup> no *ranking* de Conceito e Imagem da Indústria; esteve entre as 100 Melhores Empresas para se Trabalhar na América Latina (*Revista América Econômica*); esteve entre os 5 Melhores/Preferidos Fornecedores (Fornecedor Top Five – Grupo Lund de Editoras Associadas); obteve o Prêmio Expressão de Excelência Tecnológica (concedido pelo Finep); esteve entre as 100 Melhores Empresas para Trabalhar (sétimo ano consecutivo – *Guia Exame* – 2.<sup>o</sup> lugar); ganhou o Prêmio Desempenho Brasil (Instituto Calmon de Estudos Sociais e Econômicos), entre outros<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Dados obtidos no site [http://www.tigre.com.br/content.aspx?rcr\\_id=7&ctt\\_id=10](http://www.tigre.com.br/content.aspx?rcr_id=7&ctt_id=10) Acesso em: 21 março 2005.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Para que se possa conhecer a aprendizagem de executivos, foco desta pesquisa, faz-se necessário recorrer, primeiramente, a uma incursão no campo da aprendizagem humana de forma abrangente.

De acordo com Fleury (1995, p. 19), a aprendizagem “é um processo de mudança, resultante de prática ou experiência anterior, que pode vir, ou não, a manifestar-se em uma mudança perceptível de comportamento”. Para Houle (1980, p. xi), é um processo pelo qual as pessoas obtêm conhecimento, sensibilidade ou domínio de habilidades por meio de experiência ou estudo. Argyris (2000) afirma que é comum, no meio organizacional, reduzir o conceito confinando-o ao saber resolver problemas. Para esse autor (2000, p. 185), “aprender é refletir de modo crítico sobre seu comportamento, identificar as formas como inadvertida e freqüentemente contribuem para os problemas da organização, e a partir daí mudar a forma como age”.

Para os autores citados, aprender é um processo. Mas como ocorre a aprendizagem? Mesmo sendo uma pergunta milenar, ainda não pode ser completamente respondida. Desde o paradoxo de Menón<sup>3</sup>, várias teorias foram construídas e desconstruídas, alteradas ou repensadas sob novos contextos.

Os esforços de filósofos, pedagogos e cientistas ou estudiosos da aprendizagem na elaboração de pressupostos e taxonomias oferecem pistas e apontam várias correntes. Atualmente a aprendizagem é vista como algo complexo, interpretada por diversos paradigmas e constituída de diversos elementos (DEMO, 1998; MORIN, 1990).

Nesta pesquisa, ao tratar da aprendizagem dos executivos, cabe discorrer sobre os estudos significativos que procuram explicar as formas de aprendizagem como tentativas de sistematização do conhecimento produzido e criação de modelos e também, na sua forma descritiva, como método para compreensão do fenômeno da aprendizagem.

Primeiramente será apresentada a discussão sobre a aprendizagem de adultos e posteriormente a do executivo, para então discorrer sobre a teoria da cultura, sua importância no estudo das organizações e sua relação com a aprendizagem.

---

<sup>3</sup> Trata da possibilidade de a aprendizagem ocorrer por esforço próprio, aceitando que o conhecimento é inato. É conhecida como doutrina da reminiscência. Foi demonstrada por Sócrates, ao orientar um escravo inculto de Ménon no uso do Teorema de Pitágoras como resolução de problema, por meio da maiêutica.

## 2.1 A Aprendizagem de Adultos

Por meio da apresentação de uma síntese das correntes teóricas que objetivam explicar ou compreender a aprendizagem dos adultos, pretende-se obter um marco teórico. Alguns autores concordam com o conceito de que a aprendizagem pode ser compreendida por diferentes maneiras, a exemplo de Brookfield (1993), Merriam e Caffarella (1991), Merriam (1987). Estes autores defendem a idéia de que a teoria da aprendizagem deveria subsidiar os pesquisadores no sentido de fornecer dados sobre quando e de que modo o aprendizado acontece e, além disso, auxiliar os profissionais para que organizem a aprendizagem, de modo que ela possa, de fato, ocorrer.

Assim, o estudo da aprendizagem do adulto pode fornecer um quadro de referência para explicitar não só o conhecimento já sistematizado, como também vetores que orientam ou fornecem pistas para novas teorias. As teorias tornam-se importantes porque subsidiam análises, estudos e projetos na área de aprendizagem gerencial. Entre os autores que pesquisam essa área estão La Paro (1991), Marsick e Watkins (1997) e Richter (1998).

Até muito recentemente (1968), a educação de adultos estava associada aos modelos pedagógicos aplicados ao ensino de crianças. No entanto observou-se que aspectos como amadurecimento, independência e responsabilidade pelas próprias ações diferenciam a forma pela qual os adultos aprendem, ao mesmo tempo em que se demonstrou que os modelos pedagógicos construídos até então eram inoperantes, produzindo tensão e resistência nos adultos (KNOWLES, 1980).

O modelo concebido por Knowles (1980) apresenta quatro suposições relacionadas com as habilidades dos adultos, sua necessidade e desejo de aprender:

- a) Entendem que são independentes. Podem, portanto, autodirecionar sua aprendizagem;
- b) Compreendem que acumulam experiências que podem ser utilizadas como base na construção de sua aprendizagem;
- c) De modo crescente, aprendem com mais rapidez e agilidade quando as tarefas estão relacionadas com seu papel social;
- d) Percebem que seu tempo e as perspectivas curriculares não podem ser dedicados ou estar centrados em conteúdos/assuntos, mas voltados para o desempenho imediato. Ao resolver problemas, aprendem com mais facilidade.

Suas reflexões passaram também pelo viés da aprendizagem que objetivasse a

sobrevivência humana, ou seja, aprendizagens necessárias e que só poderiam ser verificadas a longo prazo (KNOWLES, 1975).

O fenômeno da aprendizagem, que constitui “transações entre adultos, nas quais as experiências são trocadas, e onde conhecimentos e habilidades são adquiridos” (BROOKFIELD, 1990, p. 25), ocorre em qualquer situação e momento da vida das pessoas. Como uma forma sistematizada para gerar resultados desejados, também pode ocorrer de formas diversas, como explicitado adiante.

Há, entre os estudiosos, uma preocupação não só em explicar o que e como os adultos aprendem, mas também em considerar a importância dos objetivos que guiam a aprendizagem (HOULE, 1987; MERRIAM, 1987). Os adultos apresentam como características de aprendizagem o autodirecionamento de sua própria aprendizagem e a utilização de experiências passadas para aprender.

Os adultos aprendem através de suas vidas e com ajustes de estágios de transição. Ao longo da vida vão existindo causas e motivos imediatos para a aprendizagem. Eles exibem estilos de aprendizagem e estratégias para codificar informações, procedimentos cognitivos, estados mentais. A aprendizagem ocorre por diversos caminhos, em diferentes tempos. Como regra, eles preferem que suas atividades de aprendizagem estejam centradas em problemas significativos, em situações de suas vidas e que os resultados da aprendizagem possam ser imediatamente aplicados. A aprendizagem efetiva é também ligada com a contribuição para o seu autoconceito como aprendiz. Finalmente, os adultos exibem uma tendência para autodirecionar seu aprendizado (BROOKFIELD, 1986, p. 13).

É por meio da aprendizagem que os adultos compreendem melhor as mudanças que ocorrem em seu ambiente de trabalho, no desenvolvimento das tecnologias e nos valores que levam em conta ao tomar decisões (TOUGH, 1979; BROOKFIELD 1990; MERRIAM e CAFFARELLA, 1991). Para Tough (1979), os adultos, além de compreenderem as mudanças por meio da aprendizagem, a planejam. Chama esse planejamento de “projetos de aprendizagem”, que são

esforços altamente deliberados para ganhar certo conhecimento ou habilidade (ou para mudá-los de alguma forma). Alguns projetos de aprendizagem empreendidos são para ganhar alguns novos conhecimentos, idéias ou entendimentos. Outros são tentativas de melhorar habilidades ou performance, ou ainda mudar atitudes ou reações emocionais.

Os projetos de aprendizagem resultam de razões calcadas na necessidade de tomar decisões ou realizar tarefas relacionadas tanto ao trabalho quanto à família. São motivos de ordem prática (BROOKFIELD, 1990; TOUGH, 1979). Para este último autor, a aprendizagem pode ser gerada ainda pela curiosidade, por algum tipo de interesse e até

mesmo por diversão. Para Gottwald (2001), está relacionada com a capacidade de adaptação às mudanças no ambiente de trabalho.

### 2.1.1 As Abordagens Teóricas da Aprendizagem

Muito embora se possa reunir a literatura na área de aprendizagem de adultos, as teorias nesse campo ainda se encontram amorfas, ou seja, estão sendo construídas (MERRIAM, 1987). As teorias podem, para Mezirow (1996), ser compreendidas por meio dos paradigmas que as sustentam. Seus estudos apontam três deles: o radicalismo ocidental, o interpretativo e o emancipatório.

O primeiro afirma que a realidade existe fora dos sujeitos, portanto, independentemente de suas representações mentais e lingüísticas. Nessa medida, o conhecimento é objetivo, pode ser definido pela razão. Esse paradigma reconhece duas formas de razão, a teórica e a prática. A teórica remete ao que se pode ter como certo, enquanto a prática remete ao que se pode fazer.

O paradigma interpretativo tem como base o pensamento de Vigotsky, que em suas obras demonstrou que as categorias cognitivas são sociais por excelência. Seus estudos constituíram uma concepção revolucionária ao advogar a origem social do conhecimento em detrimento da concepção biológica. Esse paradigma abre-se para a perspectiva humanista em diferentes formas, como a fenomenologia, a hermenêutica, o interacionismo simbólico e a etnometodologia.

O paradigma emancipatório tem sua origem no pensamento socrático, que considera o conhecimento de si mesmo como princípio para a libertação da ignorância e da tirania a que as pessoas estão sujeitas. Também absorve as idéias de Habermas, que apresenta o pressuposto da comunicação como fator estrutural para a aprendizagem (MEZIROW, 1991).

Estudos de Merriam e Caffarella (1991) demonstram que a aprendizagem de adultos forma um tripé constituído pelo indivíduo aprendiz, pelo contexto de aprendizagem em que esse indivíduo se encontra e pelo próprio processo da aprendizagem.

Desse tripé, concebendo a aprendizagem como um processo, razão pela qual ela é um *continuum*, chega-se a questões como “por que os adultos participam em atividades de aprendizagem ou o que os adultos aprendem por eles mesmos ou como eles estruturam a aprendizagem ou como as habilidades de aprendizagem mudam com a idade” (MERRIAM, 1987, p. 187). Merriam e Caffarella (1991) sistematizaram as correntes teóricas até então construídas:



Aspecto	Behaviorista	Cognitivista	Humanista	Aprendizagem social	Construtivista
<b>Teóricos de aprendizagem</b>	Thorndike, Skinner	Lewin, Piaget	Maslow, Rogers	Bandura, Rotter	Candy, Dewey, Lave, Piaget, von Glaserfeld, Vigotsky
<b>Visão do processo de aprendizagem</b>	Mudança no comportamento	Processo mental interno (incluindo <i>insigth</i> , processamento de informações memória e percepção)	Um ato pessoal para realizar potencial	Interação e observação dos outros em um contexto social	Construção de significado da experiência
<b>Locus da aprendizagem</b>	Estímulo no ambiente externo	Estrutura cognitiva interna	Necessidades cognitivas e afetivas	Interação de pessoa, comportamento e ambiente	Construção interna da realidade pelo indivíduo
<b>Propósito da educação</b>	Produzir mudança de comportamento em direção desejada	Desenvolver capacidades e habilidades para aprender melhor	Tornar-se auto-atualizado e autônomo	Modelar novos papéis e comportamentos	Construção de conhecimento
<b>Manifestação na aprendizagem de adultos</b>	Objetivos <i>behavioristas</i> Desenvolvimento e treinamento de habilidades	Desenvolvimento cognitivo Inteligência, aprendizagem e memória como função da idade	Andragogia Aprendizagem autodirecionada	Socialização Papéis sociais Relação com mentor <i>Locus</i> de controle	Aprendizagem pela experiência Aprendizagem autodirecionada Transformação de perspectiva Prática reflexiva

Quadro 1 – Orientações de aprendizagem

Fonte: Merriam e Caffarella (1999)

As diferentes correntes apontadas no quadro anterior sugerem que não só a aprendizagem pode ocorrer de formas diferentes, como também que não há consenso a respeito de como as pessoas aprendem. Independentemente disso, há que se considerar que os pressupostos assumidos pelos pensadores da aprendizagem ou de qualquer outra área do conhecimento, em especial as ciências sociais, influenciam a formulação conceitual ou o significado por eles atribuídos (MEZIROW, 1996). No entanto, para Merriam e Caffarella (1991, p. 124), “a maioria das definições inclui os conceitos de mudança de comportamento e experiência”, aspectos que merecerão atenção na exposição textual sobre as orientações de aprendizagem.

Assim, a corrente behaviorista ou comportamentalista afirma que a aprendizagem ocorre por intermédio de uma prática baseada no processo de causa (reforço) e efeito (recompensa ou punição). Pelo condicionamento (ato mecânico e repetitivo) ou pela administração de reforços positivos ou negativos, ocorre a aprendizagem, ou seja, o

comportamento desejado, pretendido. Esse processo foi demonstrado por Skinner ao concluir que a aprendizagem se dá quando o comportamento se modifica em razão de alterações provocadas no ambiente (FADIMAN e FRAGER, 1986). Nesse sentido, “aquilo que aparentemente mais nos pertence não é nosso, mas é apenas um produto social” (FIGUEIREDO, 1994, p. 57).

Para a corrente cognitivista, os processos mentais são importantes na aprendizagem. Desse modo, a relação que os homens estabelecem com o meio depende da forma como o meio é por eles interpretado, compreendido, vivido. O cognitivismo, pelo fato de conceber que a aprendizagem é um fenômeno complexo, tem o mérito de aprofundar o conhecimento de como ocorre a aprendizagem, além de “considerar as crenças e percepções dos indivíduos que influenciam seu processo de apreensão da realidade” (FLEURY, 1995, p. 20). Nesse caso, os processos mentais são levados em conta como fatores que se encontram sob o controle dos sujeitos.

A corrente humanista, por sua vez, considera que a aprendizagem ocorre por meio da interação social entre os sujeitos e o meio. Assim, as pessoas podem desenvolver sua autonomia e direcionar sua aprendizagem. A experiência sobrepõe-se ao intelecto.

*A vida, no que tem de melhor, é um processo que flui, que se altera e onde nada está fixo. [...] A vida é orientada por uma compreensão e por uma interpretação variável da minha experiência. A vida é sempre um processo de devir. [...] Não posso fazer mais do que tentar viver segundo *minha* experiência e tentar dar aos outros a permissão e a liberdade de desenvolverem a sua própria liberdade interior para que possam atingir uma interpretação significativa da sua própria experiência (ROGERS, 1997, p. 32).*

A aprendizagem social fundamenta-se na assertiva de que a aprendizagem acontece pela observação dos sujeitos em seus ambientes ou contextos. “A aprendizagem é uma função da interação da pessoa, do ambiente e do comportamento” (MERRIAM e CAFFARELLA, 1991, p. 139).

Para Mezirow (1991), a comunicação é o canal pelo qual a realidade social é não apenas partilhada, mas sustentada e negociada, e isso faz com que as pessoas desenvolvam um autoconceito por intermédio das interações que estabelecem com outras. Esse pressuposto permitiu a idealização da Teoria Transformativa, que procura fornecer pistas para a compreensão de como os adultos aprendem.

Segundo o pensamento de Mezirow (1994), o modo pelo qual as pessoas interpretam suas experiências é fundamental para que construam significados e apreendam. Para esse autor (1991), as ações das pessoas são norteadas pela maneira como interpretam os

acontecimentos. Assim, a interação com o meio é um ponto central em sua teoria, que “não sugere uma imagem isolada de um indivíduo aprendiz, mas de um processo de aprendizagem caracterizado por vozes de diálogo. A dimensão social é central, mas de igual modo são as dimensões histórica e cultural do processo” (MEZIROW, 1996, p. 169).

Em sua teoria, ao afirmar que a “aprendizagem pode ser entendida como o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou revisada do significado da experiência de alguém com o fim de guiar a ação futura”, Mezirow (1991, p. 12) demonstra que a aprendizagem é decorrente da agregação contínua entre novas experiências a um quadro de referência, a interpretação e a ação das pessoas. Esse processo faz com que reflitam sobre as ações vivenciadas e tomem decisões futuras. De acordo com Santos (2000), Gottwald (2001) e Lucena (2001), a Teoria Transformativa de Mezirow tem sido bastante utilizada atualmente. Em suas pesquisas perceberam que as reflexões apontadas pelos pesquisados não resultam em mudança de consciência.

A última abordagem, a construtivista, também conhecida como interacionista, compreende que a aprendizagem ocorre mediante a experimentação. Os representantes mais discutidos são Piaget e Vigotsky, pois servem como base para novas reflexões. Apesar de apresentarem vários pontos divergentes, consideram que o ambiente, ou o contexto, interage com o sujeito na construção do conhecimento.

Em Piaget, o conhecimento está atrelado ao desenvolvimento da inteligência biológica. Seus estudos formaram a Teoria Biológica do Conhecimento, que tem norteado estudos na área da educação. “O conhecimento humano se desenvolve lentamente, para além de suas origens biológicas herdadas, através de um processo de auto-regulação baseado na resposta (*feedback*) do ambiente, que leva a uma reconstrução interna” (PULASKI, 1986, p. 22).

A maior contribuição de Vigotsky, segundo Freitas (1996, p. 101), “consistiu na sua concepção de que as funções psíquicas do indivíduo são constituídas na medida em que são utilizadas, sempre na dependência do legado cultural da humanidade”. Assim, em ambos, é na vivência que o conhecimento é construído.

### 2.1.2 As Abordagens Teóricas para a Aprendizagem de Adultos

Merriam (1987), levando em conta os fatores motivação, participação ou

desenvolvimento do adulto, sistematizou as correntes teóricas que procuram explicar a aprendizagem dos adultos. A primeira corrente tem como base as características dos adultos; a segunda, a sua condição de vida; e a última, as mudanças da consciência.

Duas são as teorias que compõem a primeira corrente, que é fundamentada em características de estudantes adultos.

Uma é a andragogia, formulada por Knowles (1980) com o propósito de auxiliar os adultos a aprenderem. Para Knowles (1980), os adultos aperfeiçoam os autoconceitos quando deixam de ser dependentes para ser sujeitos autodirigidos; armazenam experiências e as utilizam como um recurso importante para aprender; aprendem com mais rapidez e agilidade quando o aprendizado tem relação com as tarefas decorrentes de seu papel social e quando os conteúdos do aprendizado podem ser imediatamente utilizados, respondendo aos problemas que ocorrem em sua vida pessoal ou profissional.

Muitas controvérsias surgiram sobre o posicionamento de Knowles, principalmente o entendimento de que sua proposição era apenas uma continuação da pedagogia e, portanto, não constituía um arcabouço teórico de aprendizagem de adulto (MERRIAM, 1987). A autora, no entanto, afirma que a importância do trabalho de Knowles está no fato de estabelecer um novo domínio para a aprendizagem e o desenvolvimento do adulto e por incentivar novos estudos.

A segunda teoria, calcada na mesma base, é a *Cross Characteristics of Adults as Learner* – CAL. Foi formulada por Cross, com base na diferenciação entre a aprendizagem de crianças e adultos, considerando duas variáveis: as características pessoais e as situacionais. Seu modelo, apesar de auxiliar na compreensão das condições que favorecem a aprendizagem dos adultos, como a motivação e a participação voluntária ou compulsória, é de difícil operacionalização (MERRIAM, 1987).

As teorias que se baseiam em uma condição de vida dos adultos e que formam a segunda corrente também são duas: a Teoria da Margem, desenvolvida por Macclusky em 1970, e a Teoria de Proficiência de Knox, datada de 1980 (MERRIAM, 1987).

A Teoria da Margem auxiliou na compreensão do processo de aprendizagem de pessoas idosas, pois está associada à explicação sobre a dinâmica da aprendizagem entre uma situação de necessidade de aprender e uma situação de condições para tal. Segundo essa teoria, a maioria caracteriza-se pelo crescimento, pela mudança e pela interação marcados pelo equilíbrio entre querer e poder aprender. Essa teoria foi pouco utilizada (MERRIAM, 1987).

A Teoria da Proficiência, por sua vez, afirma que há uma defasagem entre a

competência atual e a competência almejada pelos sujeitos, portanto, há uma correspondência entre aprendizagem e ação, motivação e realização e aprendizagem e interação. Por esse motivo, a aprendizagem do adulto prevê uma aprendizagem progressiva que provoca mudanças para alcançar o estado futuro desejado. Essa teoria contribuiu para o entendimento de por que os adultos aprendem, por indicar quais as situações de aprendizagem que devem ser consideradas, como o ambiente, as características passadas e atuais das atividades que os adultos exercem e as suas aspirações (MERRIAM, 1987).

A terceira corrente teórica apontada por Merriam (1987) tem como base a mudança de consciência. Está enfocada na cognição, na construção mental de experiências e dos significados e nas mudanças daí decorrentes. Todas as teorias que apresentam essa base têm em comum o ambiente, as experiências individuais e a capacidade de reflexão como constantes. O pensamento reflexivo “que consiste não em acontecimentos dentro da cabeça, mas da combinação dos estados e processos de modelos simbólicos em oposição a estados e processos do mundo mais amplo” (GEERTZ, 1989, p. 57), é visto como um pré-requisito para responder questões, investigar problemas e contradições.

Os autores mais expressivos (MERRIAM, 1987) são Mezirow, autor da Teoria da Transformativa, o qual afirma que o aprendizado transforma o conhecimento existente numa nova perspectiva, provocando a emancipação dos sujeitos; Paulo Freire (1970), autor da Teoria da Conscientização, que defende a não-neutralidade da educação, que pode libertar e emancipar os sujeitos ou oprimi-los. As mudanças sociais passam pela libertação dos sujeitos, como decorrência da educação libertadora (FREIRE, 2004). Há ainda Candy (1991), que distingue os termos aprendizagem por construção e aprendizagem por reconstrução. O primeiro refere-se à formação de significados, valores, habilidades e estratégias, enquanto o segundo diz da transformação dos significados, valores, habilidades e estratégias já adquiridas.

### 2.1.3 A Natureza e Formas da Aprendizagem de Adultos

A importância de como se dá a aprendizagem dos adultos leva à necessidade de classificá-la de acordo com sua natureza e formas (BROOKFIELD, 1990; MERRIAM e CAFFARELLA, 1991; CERVERO *et al.*, 1986; TOUGH, 1979; CANDY, 1991; CRANTON, 1996; HOULE, 1980). De acordo com a sua natureza, a aprendizagem pode ser formal ou

informal (BROKFIELD, 1990; MERRIAM e CAFFARELLA, 1991; CERVERO *et al.*, 1986; CANDY, 1991; CRANTON, 1996; HOULE, 1980).

#### 2.1.3.1 A Aprendizagem Formal

A aprendizagem formal é a que ocorre mediada por educadores ou instrutores (BROKFIELD, 1990; MERRIAM e CAFFARELLA, 1991). Esse tipo de aprendizagem acontece em salas de aula “que estão em escolas, no trabalho, ou ainda em algum local de organização comunitária” (MERRIAM e CAFFARELLA, 1991).

De acordo com Brookfield (1990), é possível identificar as seguintes formas no modelo de aprendizagem formal:

- a) alfabetização de adultos e educação básica;
- b) educação continuada para a profissão;
- c) educação para o trabalho;
- d) educação em universidades, escolas politécnicas e faculdades;
- e) treinamento e desenvolvimento nos negócios e na indústria.

De modo análogo, Cervero *et al.* (1986) listam atividades comumente utilizadas por adultos em sua aprendizagem. São elas:

- a) cursos realizados em universidades;
- b) *workshops* e seminários;
- c) cursos internos à organização;
- d) programas de auto-estudo formal.

No modelo de aprendizagem formal, a educação continuada para as profissões tem se tornado importante, seja para a educação ou para o desenvolvimento de habilidades (treinamento) dos adultos (CRANTON, 1996; BROOKFIELD, 1986, HOULE, 1980). Houle (1980) chama atenção ao afirmar que a educação continuada tem na profissionalização sua maior responsabilidade, já que é capaz de instrumentalizar a pessoa para o exercício de sua vida profissional. Por ser continuada, é ao longo da vida profissional dos sujeitos que esse tipo de educação permite apreender teorias e relacioná-las com a realidade, desenvolver a capacidade de solucionar problemas, além de promover o conhecimento de si mesmo.

### 2.1.3.2 A Aprendizagem Informal

Se a aprendizagem formal é a que ocorre por intermédio de um mediador, dentro de um espaço físico como uma escola ou mesmo uma empresa, a aprendizagem informal é a que acontece fora desses mesmos ambientes<sup>4</sup> (BROOKFIELD, 1990; CERVERO *et al.*, 1986). Este tipo de aprendizagem também pode ser denominado aprendizagem autodirecionada, que é “uma forma de estudo na qual o aprendiz tem a responsabilidade primária pelo planejamento, condução e avaliação de suas próprias experiências de aprendizagem” (MERRIAM e CAFFARELLA, 1991, p. 41). A aprendizagem autodirecionada constitui o modelo mais utilizado pelos adultos e pode resultar na criação de comunidades de prática (SILVA, 2000; SANTOS, 2000; LUCENA, 2001).

A aprendizagem informal é a forma pela qual a maior parte dos adultos aprende ou desenvolve idéias, habilidades e atitudes (BROOKFIELD, 1990; MERRIAM e CAFFARELLA, 1991; CRANTON, 1996; TOUGH, 1979). Isso ocorre porque o autodirecionamento faz parte da vida adulta (MERRIAM e CAFFARELLA, 1991) e é visto como essencial para compreender como ocorre a aprendizagem dos adultos (CRANTON, 1996).

Cranton (1996) diz que a independência, a liberdade, a autonomia, o *empowerment* e a autodireção são fundamentais para o desenvolvimento humano, razão pela qual os adultos decidem aprender, independentemente do auxílio de um mediador. São essas características que determinam a emancipação na aprendizagem. Se por um lado a aprendizagem dos adultos está relacionada com o autodirecionamento, por outro não se pode negar que boa parte dessa mesma aprendizagem é social em sua origem.

O fato de que (1) a maior parte da aprendizagem precisa derivar da participação em um grupo social (como famílias, clubes, organizações e campos de trabalho); (2) a maior parte da aprendizagem ocorre em grupos; (3) mesmo aqueles que começam sua aprendizagem sozinhos procuram outros aprendizes para mensurar seus progressos e para compartilhar suas experiências; e (4) de forma à aprendizagem ser considerada como tal, geralmente necessita submeter-se à avaliação de outros (CANDY, 1991, p. 301).

As formas de aprendizagem informal, segundo Brookfield (1990), são as redes de aprendizagem, os grupos de ação comunitária e o conjunto não-institucional no qual ocorre a

---

<sup>4</sup> A aprendizagem informal pode ocorrer também nos ambientes escolares e nas organizações, por meio de troca de experiências e informações que acontecem naturalmente entre as pessoas. Essa ponderação foi feita pelo Prof. Orientador durante a elaboração deste estudo.

aprendizagem autodirigida. Cervero *et al.* (1986) listam, por sua vez, atividades e recursos da aprendizagem informal, que vai desde a consulta a dicionários até a procura por especialistas para relatar projetos, os experimentos com as mais diferentes abordagens de trabalho, a solicitação de conselho de supervisores, as consultas a fontes de referência, a leitura de revistas e periódicos.

## 2.2 A Aprendizagem em Ambientes de Trabalho

Considerando que a literatura tem demonstrado que parte significativa da aprendizagem dos adultos se dá no ambiente de trabalho, por meio da interação social (MARSICK E WATKINS, 1997; LA PARO, 1991; AKIN, 1993; AHMAD, 1994; RICHTER, 1999), é necessário abordar como isso ocorre. Procura-se aqui analisar as perspectivas da aprendizagem no ambiente de trabalho e apresentar uma alternativa teórica de perspectiva social-antropológica sobre a aprendizagem no trabalho (LAVE e WENGER, 1991; BROWN *et al.*, 1989).

### 2.2.1 Os Propósitos da Aprendizagem em Ambientes de Trabalho

As organizações têm desenvolvido programas não apenas de treinamento, mas de desenvolvimento e de educação. Este último, por ser mais significativo, na medida em que forma as pessoas quanto a cognição, afetividade e habilidades, tem merecido especial atenção.

Há razões para que as organizações, além de subsidiarem os estudos de seus colaboradores em escolas técnicas ou universidades, realizem convênios com instituições de ensino para pesquisas, por exemplo, e implementem programas educacionais dentro de seu espaço físico. Entre os motivos, a dinâmica de mudanças nos ambientes organizacionais e a competição que as organizações travam entre si são as responsáveis pelo crescimento de programas formais de educação (BROOKFIELD, 1990; MERRIAM e CAFFARELLA, 1991; FLEURY, 1995). Isso permite considerar que as organizações estão cada vez mais voltadas “para um processo permanente de aprendizagem” (FLEURY, 1995, p. 5; SENGE, 1990; ARGYRIS, 2000).

Além disso, é corrente o entendimento de teóricos das organizações de que os adultos



aprendem também durante seu trabalho, ao fazerem reflexões sobre o seu desempenho ou sobre o resultado de suas atividades (ARGYRIS, 2001; SCHÖN, 1983; KOLB, 1984; ARGYRIS e SCHÖN, 1974).

Sob o olhar da história da aprendizagem nas organizações, pode-se anotar a forte visão tradicional da aprendizagem em suas origens. A matriz tradicional concebe que a aprendizagem acontece pela transferência das informações de um professor a seus alunos ou de uma obra ao leitor. Essa concepção sugere que a aprendizagem se dá em situações isoladas do contexto do trabalho (GHERARDI *et al.*, 1998; KOLB, 1978; MARSICK, 1988).

Essa visão está associada ao dualismo cartesiano que separa teoria e prática e à corrente behaviorista, pois é “compatível com o modelo mecânico de organização, quando o treinamento e o desenvolvimento gerencial emergiram como um campo da prática” (MARSICK, 1988, p. 187).

Ainda em suas origens, numa modernidade em que o conhecimento se apresenta compartimentado em áreas estanques, como concebeu Descartes, a educação, por não constituir o foco das organizações, era vista como um benefício para os funcionários. Não se percebia, com clareza, as relações entre aprendizagem e produtividade/competitividade (WIGGENHORN, 2000).

A partir da verificação de que as práticas tradicionais acabam por ser pouco significativas para as competências necessárias à organização, já que não promovem ações decorrentes da reflexão (MARSICK, 1988; ARGYRIS, 2000), esse cenário começou a se modificar.

Paralelamente a isso, houve a percepção de que a aprendizagem no trabalho era mais significativa (CARNEVALE, 1986; WENGER e SNYDER, 2001) e de que as escolas responsáveis pela formação de profissionais para as organizações, ou consultorias, não conseguiam desenvolver a prática gerencial objetivada pelas empresas (LA PARO, 1991; LEAN, 1985; LIVINGSTONE, 1971), pois não ensinavam os gerentes a construir carreiras de sucesso (LEAN, 1985; LIVINGSTONE, 1971; DAFT E WIGINTON, 1979; MOTTA, 1997).

De acordo com Richter (1998), há o estabelecimento de uma visão tradicional, que é o fato de não levar em conta a capacidade dos gerentes de influenciar as relações estabelecidas em seu ambiente de trabalho. Por não considerar esse poder, os gerentes acabam por não utilizá-lo para alargar seu conhecimento e, conseqüentemente, não qualificam seu desempenho. Para Motta (1997) essa negligência recai sobre a intuição e a criatividade, resultando em perdas tanto nas ações como nas tomadas de decisão.

Com base no fato de que a educação tradicional não responde às novas demandas teóricas sobre a aprendizagem, uma nova visão instaura-se, reconhecendo que ação e reflexão

são dois atributos indispensáveis para a aprendizagem. Juntamente com essa nova visão consolida-se a compreensão de que a aprendizagem não é apenas uma atividade individual ou unicamente formal (GHERARDI *et al.*, 1998; MARSICK e WATKINS, 1997). Antes, assenta-se no pressuposto de que,

em organizações de trabalho, pessoas e grupos criam conhecimento, negociando o significado das palavras, ações, situações e artefatos materiais. [...] o conhecimento não é o que reside na cabeça de uma pessoa, em livros ou banco de dados. Conhecer é ser capaz de participar com os requisitos de competência em uma rede complexa de relacionamentos entre pessoas e atividades (GHERARDI *et al.*, 1998, p. 274).

Dessa visão compartilham Argyris (2000, 2001) e Argyris e Schön (1974), ao considerarem que a reflexão realizada de forma crítica é fundamental na aprendizagem. Para eles, o desafio da educação é engendrar a visão de homem capaz de controlar-se e intervir em seu ambiente de modo a construir e estabelecer organizações efetivas. No entanto La Paro (1991) alerta para o fato de que tal linha de pensamento não se harmoniza com o que as organizações pregam, em especial no que diz respeito às relações entre poder e conhecimento.

Motta (1997) e Kanter (1994) entendem que as mudanças nas práticas gerenciais e as novas formas de gerenciamento têm seu vetor apontado para a assertiva exposta por Argyris e Schön (1974).

A meta principal é aprender a aprender e, nesse sentido, as organizações procuram, por intermédio da aprendizagem organizacional, uma alternativa para responder às exigências atuais. A capacidade de aprender para obter melhores resultados é uma meta a ser desenvolvida e atingida pelas organizações. Embora haja múltiplos entendimentos sobre como e o que aprender, pois as ênfases são diferentes (conforme quadro 2), o mais interessante é que não se podem ter respostas únicas, e paradoxalmente os aparentes opostos se complementam (BITENCOURT, 2004).

Essa autora (2004) sistematiza os conceitos e ênfases de aprendizagem organizacional. Seu quadro demonstra que a aprendizagem pode ter como foco a questão do processo da aprendizagem – refere-se a *como* as pessoas aprendem e, portanto, como a organização aprende (ARGYRIS, 1992; KIM, 1993; VAILL, 1996; NONAKA e TAKEUCHI, 1997; KOLB, 1971; PROBST e BÜCHEL, 1997, *apud* BITENCOURT, 2004). Os outros estudiosos, também citados pela autora, têm como foco o produto da aprendizagem, preocupando-se com *o que* as pessoas aprendem: Senge (1990); Morgan (1996); Garvin (1993); Marquardt (1996); Swieringa e Wierdsma (1992). A autora alerta que, apesar das ênfases, os estudiosos transitam em ambas as abordagens.

<b>Autores</b>	<b>Conceito</b>	<b>Ênfase</b>
Peter Senge (1999, p. 11)	“Lugar onde as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, a inspiração coletiva é liberada e as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo.”	Metanóia (mudança de mentalidade), cinco disciplinas.
Chris Argyris (1992, p. 132)	“Aprendizagem organizacional é um processo de detectar e corrigir erros. O erro é visto como um desvio cometido entre nossas intenções e o que de fato ocorreu.”	Rotinas defensivas e ciclos de aprendizagem.
Gareth Morgan (1996, p. 84)	“Organizações são sistemas de processamento de informações capazes de aprender a aprender.”	Organizações como cérebro e organização holográfica.
David Garvin (1993, p. 80)	“Organizações capacitadas a criar, adquirir e transferir conhecimentos e modificar seus comportamentos para refletir esses novos conhecimentos em <i>insights</i> .”	Técnicas de qualidade total.
Daniel Kim (1993, p. 43)	“Aprendizagem organizacional é definida como incremento na capacidade de tomar ações efetivas.”	Aprendizagem operacional e conceitual.
Peter Vaill (1996, s/n)	“Aprendizagem organizacional é uma jornada exploratória que corrige seu curso à medida que prossegue.”	Liderança e cultura.
Marquardt (1996, p. 230)	“Organizações de aprendizagem são empresas que estão continuamente se autotransformando, utilizando tecnologia, <i>empowerment</i> , e expandindo a aprendizagem para melhor se adaptarem e terem sucesso em um ambiente mutável.”	Estratégias de mudança e comprometimento.
Nonaka e Takeuchi (1997, p. 77)	“A internacionalização é um processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito. É intimamente relacionada ao aprender fazendo. Quando são internalizadas nas bases do conhecimento tácito dos indivíduos sob a forma de modelos mentais ou <i>know-how</i> técnico compartilhado, as experiências através da socialização, externalização e combinação tornam-se ativos valiosos.”	Apropriação e disseminação do conhecimento; conhecimento explícito e tácito.
Kolb ( <i>In</i> Starkey, 1997, p. 312)	“A capacidade de aprender, os níveis individual e organizacional, é a base da capacidade de se adaptar às circunstâncias em constante mudança e de dominá-las; essa capacidade é, portanto, a base da estratégia eficaz.”	Aprendizagem vivencial.

Swieringa e Wierdsma (1992, p. 28)	“Trata-se de uma organização edificada em torno de processos cooperativos, na qual as pessoas aprendem mediante a cooperação e cooperam para aprender coletivamente.”	Mudança organizacional, níveis de aprendizagem e competências.
DiBella e Nevis (1998, p. 4)	a) “A aprendizagem organizacional somente acontece tendo-se em vista uma série de condições.” b) “A organização de aprendizagem representa um estágio avançado de desenvolvimento organizacional.” c) “A aprendizagem é inata a todas as organizações e não existe uma forma melhor de fazer uma organização aprender.”	a) perspectiva normativa.  b) perspectiva de desenvolvimento.  c) perspectiva de capacitação.

Quadro 2 – Conceitos da aprendizagem organizacional e respectivas ênfases

Fonte: Bitencourt (2004, p. 24)

Os diferentes posicionamentos levam a pensar sobre as questões críticas que se encontram no estudo da aprendizagem em ambientes de trabalho.

### 2.2.2 Questões Críticas à Aprendizagem no Ambiente de Trabalho

Em relação à aprendizagem no ambiente do trabalho, algumas questões se apresentam como pontos nevrálgicos, como a própria natureza do conhecimento, a realidade das organizações, o poder que a si conferem e que a sociedade a elas confere, a cultura da organização e a própria aprendizagem.

Como já se demonstrou, a educação em bases tradicionais concebe o conhecimento como transmissão de informações que deveriam ser memorizadas, negligenciando, dessa forma, a interação com o meio. Atualmente, há o entendimento de que o contexto em que o aprendiz se encontra deve ser considerado. Novas teorias procuram romper com o dualismo cartesiano, como por exemplo o construtivismo/interacionismo. O construtivismo, segundo Richter (1988, p. 301), pondera que a “aprendizagem e o conhecimento podem ser situados no interior da criação social e mútua das relações entre os profissionais”.

O que de fato muda com a idéia de que a aprendizagem e o conhecimento podem ser encontrados nas relações entre os sujeitos e o meio? Ao considerar que o aprendizado ocorre nessas circunstâncias, está se afirmando que as pessoas acabam por participar da criação da

realidade, interferem em seu meio, construindo a realidade desejada (GHERARDI *et al.*, 1998; BROWN *et al.*, 1989; ARGYRIS e SCHÖN, 1974; FREIRE, 1998).

Pensando nas organizações, pode-se transpor a idéia de que a realidade organizacional seja socialmente construída pelos sujeitos que nela interagem. Os pesquisadores que adotaram essa visão compreendem que a organização é um sistema interpretativo (GHERARDI *et al.*, 1998, DAFT e WEICK, 1984; WEICK, 1995). Embora haja discordâncias entre os gerentes quanto às direções e às medidas que devem ser tomadas, é “o fio de coerência entre os gerentes que caracteriza a interpretação organizacional” (DAFT e WEICK, 1984, p. 285).

Nesse sentido, o papel que as pessoas exercem enquanto aprendizes é o de criar significados – *sensemaking*. Ao criar significados, são capazes de construir a realidade e de construir novos conhecimentos decorrentes de seu exercício ou função gerencial (WEICK, 1995). Essa perspectiva está ligada à cultura das organizações. Para Jacobson (1996), a aprendizagem está relacionada com a cultura de cada organização, na medida em que, se a aprendizagem se dá no social, esta só ocorre quando os sujeitos compartilham os mesmos significados. O estudo da cultura merecerá capítulo próprio.

Segundo Daft e Weick (1984), há três estágios na aprendizagem em ambientes de trabalho. O primeiro é o de monitoramento, que é o “processo de monitorar o ambiente, provendo os gerentes de dados ambientais” (DAFT e WEICK, 1984, p. 286). No monitoramento, a aprendizagem ocorre por intermédio dos contatos entre as pessoas da organização, que é uma das características mais acentuadas da natureza do trabalho dos executivos (MINTZBERG, 1986; KOTTER, 1990, 1982).

O segundo estágio, definido por estágio da interpretação, constitui o cerne do processo, pois é nesse momento que os dados recebem significado pelos sujeitos. Ocorre então um processo mental em que não só as percepções são partilhadas como também mapas cognitivos são construídos. Para Daft e Weick (1984, p. 286), esse estágio pode ser definido como “o processo de explicar eventos e desenvolver entendimentos e esquemas conceituais compartilhados entre os membros da administração de topo. A interpretação dá significado aos dados, mas ocorre antes da aprendizagem e ação organizacional”.

O último estágio, o da aprendizagem, diz respeito à ação, pois envolve respostas com base na interpretação. Assim, aprender é agir a partir da interpretação dos dados coletados. Ainda segundo Daft e Weick (1984), crenças, ideologias, objetivos e percepções podem dificultar a aprendizagem no trabalho. O quadro seguinte fornece os estágios de como a aprendizagem ocorre (DAFT e WEICK, 1984).

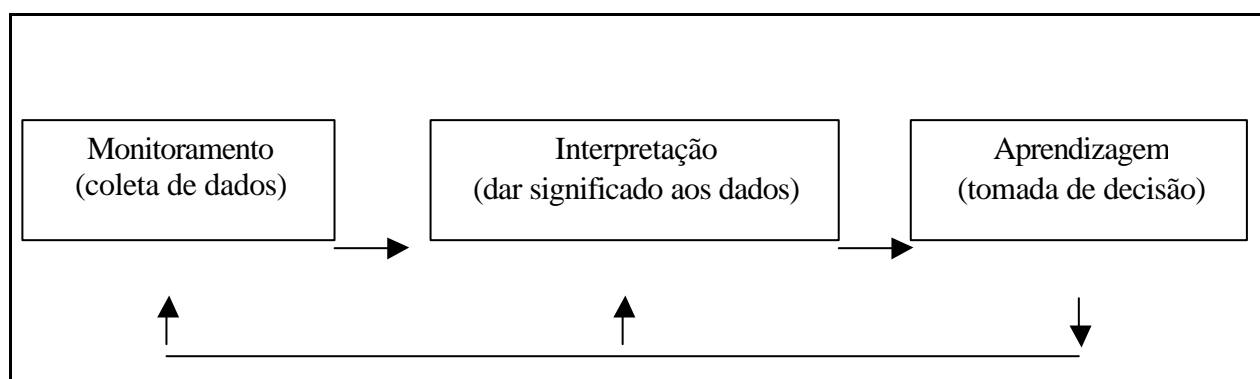


Figura 1 – Relação entre o monitoramento organizacional, interpretação e cultura  
 Fonte: Daft e Weick (1984)

De acordo com a estrutura apresentada, os interesses da organização representam os interesses que são efetivamente compartilhados entre os seus membros (FINGER e BRANDT, 1999; DAFT e WEICK, 1984). Há um componente nesses interesses compartilhados que pode determinar o vetor das decisões.

A cultura é uma interface no processo de aprendizagem, pois a aprendizagem organizacional é o resultado, segundo Araújo (1998), de uma ação coletiva. Esta é decorrente de um consenso que, por sua vez, identifica a ocorrência de aprendizado. Assim, as organizações aprendem ao acordar ou combinar suas ações como respostas aos seus problemas e desafios, de forma compartilhada.

Richter (1999) aponta duas perspectivas que emergem das atuais correntes de pensamento sobre a aprendizagem nas organizações. A normativa, que prescreve como ocorre a aprendizagem organizacional, é a perspectiva dominante. Consiste num esforço sistêmico e intencional com foco na transformação contínua da organização (ARGYRIS e SCHÖN, 1974; SENGE, 1990). A segunda perspectiva entende que a aprendizagem ocorre espontaneamente, como resultado do próprio trabalho realizado no cotidiano das organizações (RICHTER, 1999). Nessa perspectiva todas as organizações aprendem.

Para Senge (1990), as organizações aprendizes são aquelas capazes não só de expandir como também de criar seu futuro. Seus estudos apontam para 5 disciplinas que precisam ser estudadas pelos membros das organizações: pensamento sistêmico, modelos mentais, domínio pessoal, construção de visão compartilhada e aprendizagem em time. Para Senge (1990), a aprendizagem só acontece se as pessoas forem estimuladas a aprender por meio da autorização e do encorajamento.

É nesse ponto que Ahmad (1994) aproxima a aprendizagem de adultos e a

organizacional, pois é por intermédio de aprendizagens individuais (modificações realizadas nos e pelos sujeitos) que as organizações também se modificam. É esse um processo intencional. A aprendizagem organizacional é vista como transformação do conhecimento tácito em explícito (NONAKA e TAKEUCHI, 1992; NONAKA, 2000).

Algumas pesquisas sobre inovação acabam por demonstrar que as atividades realizadas em grupo, não como projetos temporários ou sem relação com o cotidiano das tarefas ou funções, são importantes para a aprendizagem da organização (HEAVENS e CHILD, 1999).

As atividades realizadas em grupo permitem a troca de conhecimento e experiências, o que confere à aprendizagem sua potencialização. “As interações entre os indivíduos que possuem estruturas de conhecimentos diversas e diferentes aumentarão a capacidade de fazer novas ligações e associações – inovação – mais do que qualquer indivíduo pode alcançar sozinho” (COHEN e LEVINTHAL, 1990, p. 133).

### 2.2.3 Alternativas Teóricas para a Aprendizagem em Ambientes de Trabalho

Neste item, serão explicitadas teorias que têm por objetivo explicar como se dá a aprendizagem no trabalho. A literatura demonstra que a aprendizagem informal e social tem recebido atenção especial na atualidade (RICHTER, 1998, 1999; GHERARDI *et al.*, 1998; MARSICK, 1994, 1988; BROWN *et al.*, 1989; LAVE E WENGER, 1991).

Há entre as teorias a que afirma que a aprendizagem é uma atividade totalmente individual. Essa visão é limitada, sobretudo se levada à aprendizagem em ambiente de trabalho (CANDY, 1991; ARAÚJO, 1998; GHERARDI *et al.*, 1998). Para Candy (1991), quase toda a aprendizagem, mesmo quando autodirecionada, é também social e cognitiva. Isso assegura o fato de que não pode haver transferência de competências de uma situação de aprendizagem para outra. As situações de aprendizagem são sempre novas e únicas.

Assim, os sujeitos que aprendem o fazem por meio das interações sociais, num contexto próprio, num dado ambiente social e cultural (CANDY, 1991; GHERARDI *et al.*, 1998; EINSENHART, 1995; BROWN *et al.*, 1989). Em outras palavras, ter conhecimento

não é o que leva à perícia. Em vez disso, o processo de participação em atividades sociais [...] conecta o indivíduo primeiro ao relacionamento social, e então, como consequência, com as habilidades e conhecimentos da perícia prática no interior daqueles relacionamentos (EINSENHART, 1995, p. 35).

Pode-se ainda conceber que a aprendizagem está intimamente associada à atividade em que o conhecimento é produzido (BROWN *et al.*, 1989). Por intermédio da comunicação e da significação sobre o ambiente as pessoas co-produzem, o que equivale a afirmar que a aprendizagem é um processo intencional, portanto situado, e que o conhecimento é também gerado no ambiente de trabalho por meio das relações e de suas interpretações (BROWN *et al.*, 1989; RICHTER, 1998).

Essa é a perspectiva social-antropológica que tem sido estudada por Lave e Wenger (1991), que desenvolveram uma teoria de aprendizagem com foco no ambiente de trabalho, conhecida como aprendizagem situada. Sua teoria tem fundamentado estudos sobre a forma pela qual as pessoas aprendem nas organizações e como os executivos aprendem (RICHTER, 1998, 1999; GHERARDI *et al.*, 1998). A inspiração de sua teoria tem como fonte os pressupostos de Vigotsky, que afirmam que o aspecto social é fundamental na aprendizagem e que ela se dá pelas zonas de aproximação.

As relações entre as pessoas, à medida que geram um conjunto de práticas num determinado tempo, formam as comunidades de prática, que

prometem estimular radicalmente a mudança, a aprendizagem e o compartilhamento de conhecimento. [...] Sejam quais forem as circunstâncias que dão origem às comunidades de prática, seus membros inevitavelmente compartilham conhecimentos com liberdade e criatividade incentivando novas abordagens para os problemas [...] são capazes de direcionar a estratégia, gerar novas linhas de negócios, solucionar problemas, promover a disseminação de melhores práticas, desenvolver habilidades dos empregados e ajudar as empresas a recrutarem e reterem talentos (WENGER e SNYDER, 2001, p. 9).

Nelas, é possível relacionar pessoas com as mais diversas visões de mundo e de homem, mas em comum entendem que o conhecimento é um “hábito” que deve ser sustentado pelo grupo (LAVE e WENGER, 1991; GHERARDI *et al.*, 1998; WENGER e SNYDER, 2001). A formação das comunidades de prática ocorre por agregação informal, resultante das relações entre as pessoas. Sua orientação é dada pelo próprio grupo (LAVE e WENGER, 1991; WENGER e SNYDER, 2001). Em cada comunidade de prática há “um conjunto de recursos de aprendizagem situado na prática diária vista sob a perspectiva dos aprendizes” (LAVE e WENGER, 1991, p. 97).

O conjunto de recursos e oportunidades é o currículo de aprendizagem, que tem como objetivo demonstrar a bipolaridade entre compreender o processo de aprendizagem com base no conhecimento como resultante da participação em alguma atividade e outra em que o conhecimento se dá pela mediação de um instrutor (GHERARDI *et al.*, 1998). Para Lave e



Wenger (1991, p. 53),

as pessoas são definidas pelas relações tanto quanto as define. A aprendizagem implica tornar-se uma pessoa diferente no que diz respeito às possibilidades advindas do sistema de relações do qual faz parte [...], a aprendizagem não é meramente uma condição para ser membro, mas é em si mesma uma forma evolutiva de ser membro.

Wenger e Snyder (2001, p. 15) situam as comunidades de prática entre os grupos de trabalho formal, as equipes e as redes informais, afirmando que todas são úteis e se completam:

	<b>Qual é o objetivo?</b>	<b>Quem participa?</b>	<b>O que têm em comum?</b>	<b>Quanto tempo duram?</b>
<b>Comunidades de prática</b>	Desenvolver as competências dos participantes; gerar e trocar conhecimentos	Participantes que se auto-selecionam	Paixão, compromisso e identificação com os conhecimentos especializados do grupo	Enquanto houver interesse em manter o grupo
<b>Grupo de trabalho formal</b>	Desenvolver um produto ou prestar um serviço	Qualquer um que se apresente ao gerente do grupo	Requisitos do trabalho e metas comuns	Até a próxima reorganização
<b>Equipe de projeto</b>	Realizar determinada tarefa	Empregados escolhidos por gerentes seniores	As metas e pontos importantes do projeto	Até o final do projeto
<b>Rede informal</b>	Colher e transmitir informações empresariais	Amigos e conhecidos do meio empresarial	Necessidades mútuas	Enquanto as pessoas tiverem um motivo para manterem contato

Quadro 3 – Comparativo entre comunidade de prática, grupo de trabalho formal, equipe de projeto e rede informal

Fonte: Wenger e Snyder (2001, p. 15)

No quadro comparativo fica evidente que as comunidades de prática têm por objetivo desenvolver competências dos próprios envolvidos por meio da troca de experiências e idéias. O centro está no sujeito. A auto-seleção é interessante porque parte do sujeito a percepção de quando e em que grupo deve participar e pelo fato de que entre si decidem sua pauta e liderança.

O fato de ter em comum o gosto pelo trabalho e conhecimentos que podem ser partilhados permite a formação da sinergia. A temporalidade não determinada manifesta a possibilidade de continuidade do desenvolvimento de suas competências e partilha de conhecimentos. “À medida que as comunidades de prática geram conhecimentos, elas se renovam. Elas fornecem tanto os ovos de ouro quanto a galinha que os põe” (WENGER e SNYDER, 2001, p. 17).

O grupo formal, a equipe de projeto e a rede informal têm como centro o produto ou a tarefa, o que faz com que pessoas, informações e o tempo estejam voltados para um fim determinado. Uma vez alcançado, parte-se para outras metas.

As comunidades de prática, apesar de serem eficazes, são raras, de acordo com Wenger e Snyder (2001), pois três obstáculos ainda se apresentam. O primeiro é que o termo somente recentemente passou a fazer parte da linguagem empresarial, muito embora as comunidades de prática já existam há séculos<sup>5</sup>; segundo, apenas as empresas de vanguarda se aventuram em instalá-las; e, finalmente, não é fácil formá-las, nem tampouco sustentá-las ou integrá-las, em virtude de sua “natureza orgânica, espontânea e informal, que as torna resistentes à supervisão e interferências” (WENGER e SNYDER, 2001, p. 15).

### 2.3 A Aprendizagem do Executivo

A aprendizagem gerencial procura estudar todas as formas pelas quais se gerencia a aprendizagem na organização. Para Motta (1997, p. 28),

o aprendizado gerencial é o processo pelo qual um indivíduo adquire novos conhecimentos, atitudes e valores em relação ao trabalho administrativo; fortalece sua capacidade de análise de problemas, toma consciência de alternativas comportamentais; conhece melhor seus estilos gerenciais e obtém habilidades para uma ação eficiente e eficaz em determinados contextos organizacionais.

De acordo com Fox (1997, p. 35), “aprendizagem gerencial é o estudo do gerenciamento dos processos de aprendizagem, especialmente aqueles que contribuem para a prática do gerenciamento, incluindo a educação e o desenvolvimento gerencial”. A figura demonstra a definição de Fox (1997).

---

<sup>5</sup> Os autores constataram que desde a Antiguidade clássica, na Grécia, as “corporações” de artífices apresentavam funções sociais e comerciais. Mais tarde, no Medievo, os artesãos europeus também apresentavam funções semelhantes. O que diferencia as corporações atuais é que os membros são independentes e que existem dentro de grandes corporações.

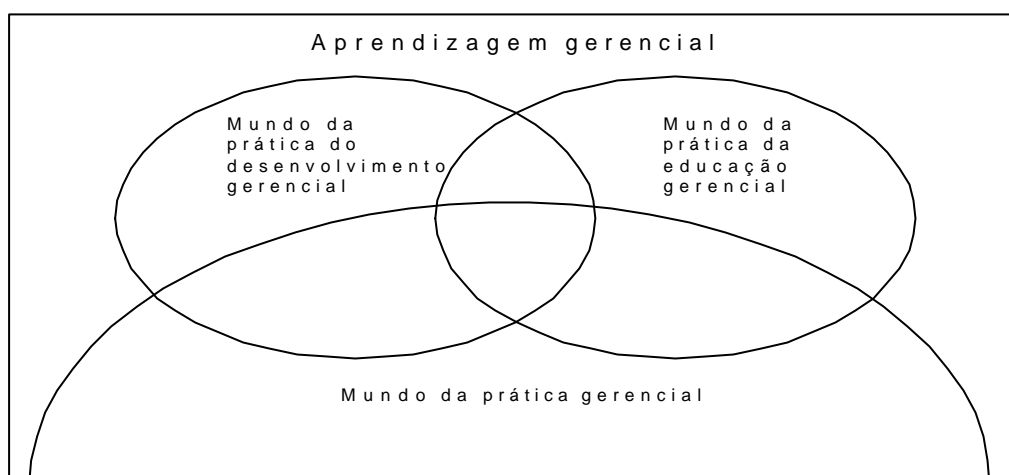


Figura 2 – O escopo de estudo da aprendizagem gerencial

Fonte: Fox (1997)

Os cursos de administração de empresas oferecidos nas universidades são o *locus* da educação gerencial. Ao estarem comprometidos com o aspecto científico, voltam-se ao estudo do objeto (o quê) e do objetivo (por quê), ou seja, dedicam-se a questões teóricas apresentadas pelas disciplinas oferecidas. A análise e a crítica são as habilidades desenvolvidas (PFEFFER e SUTTON, 2001). O desenvolvimento gerencial é objeto da área de recursos humanos, cabendo, portanto, aos profissionais da área as questões práticas (como). Nesse caso procuram-se desenvolver o conhecimento pessoal e o trabalho em equipe – gerenciamento do tempo, por exemplo.

De acordo com Fox (1994), há dois processos fundamentais que são objetos da aprendizagem gerencial: o estudo da aprendizagem do gerenciamento e o gerenciamento da aprendizagem. Ambos os processos fazem parte do dia-a-dia das pessoas, pois elas vivenciam situações em que a aprendizagem está presente na formação pessoal e profissional. Esse mesmo autor (1994) entende que o aprendizado compreende ações ligadas ao cotidiano, como a leitura de revistas e jornais, a conversa entre as pessoas e o modo como enfrentam os desafios. É nesse contexto de aprendizado constante que os sujeitos gerenciam as situações que surgem no seu dia-a-dia.

A modernidade ocidental, porém, inaugurou e institucionalizou os processos de aprendizagem em *locus* próprio e o denominou de academia. Nela, a aprendizagem está associada aos aspectos científicos. No entanto o gerenciamento da aprendizagem não tem nas universidades um lugar único, pois está também institucionalizado na administração das organizações. De qualquer modo, essa institucionalização da aprendizagem tem como mérito

a produção de uma visão formal, em contraposição ao senso comum, próprio do cotidiano das pessoas (FOX, 1994).

Brown (2000) enfatiza a importância dos centros de pesquisa mantidos pelas próprias empresas. O desenvolvimento de pesquisas básicas e posteriormente aplicadas pode auxiliar na resolução de problemas. Seus estudos apontam para o fato de que estudar práticas de trabalho é tão importante quanto pesquisar novos produtos. Wiggernhorn (2000), ao demonstrar a necessidade de transformar os programas de treinamento em educação, verificou a falha dos cursos em preparar pessoas para os mais diversos cargos nas organizações.

Muitas empresas acabam por criar parcerias ou universidades, pois quando conseguimos atingir um certo nível de conhecimento ou desempenho há sempre outro para alcançar. [...] Na realidade, agora sabemos que não há uma distinção real entre a aprendizagem corporativa e qualquer outro tipo de educação. A educação é uma atividade árdua, universal, interminável, que nenhum negócio ou sociedade pode dispensar (WIGGENHORN, 2000, p. 261).

Há um aspecto interessante quanto à aprendizagem humana, segundo Senge (1990): muito embora seja próprio do ser humano aprender, a sociedade utiliza a educação como uma forma de controlar as pessoas. Essa perspectiva não permite o desenvolvimento da curiosidade, tão importante no ambiente de trabalho, como fator de estímulo para o aprendizado. A criação de um ambiente de aprendizagem é fundamental para motivar as pessoas e potencializar os processos de melhoria contínua, mesmo que alguns aspectos obtenham a eficiência esperada por meio da lógica da coerção (ADLER, 2000).

Finalmente, a aprendizagem gerencial tem buscado na Teoria Transformativa de Mezirow (1991) subsídios significativos para a compreensão de como os executivos aprendem. Um dos pontos importantes é o entendimento que fornece sobre a ação, que “na Teoria Transformativa não é apenas comportamento, o efeito de uma causa, mas ao contrário *praxis*, a implementação criativa de um propósito” (MEZIROW, 1991, p. 12). De modo a obter um referencial teórico, diversos autores a utilizam (LA PARO, 1991; GHERARDI *et al.*, 1998; RIGANO e EDWARDS, 1998; RICHTER, 1998, 1999).

De acordo com Kim (1993), as teorias são necessárias para compreender tanto a aprendizagem individual como a organizacional, o que tem dois significados. O primeiro deles é a apreensão do *know-how*, que trata da habilidade para produzir ações, e o segundo, do *know why*, que exige a compreensão cognitiva das ações.

### 2.3.1 Quem é o Executivo e Qual é o seu Trabalho

O executivo é o sujeito que toma decisões e empreende ações gerenciais. Segundo Motta (1997, p. 26), “a gerência é a arte de pensar, de decidir e de agir; é a arte de fazer acontecer, de obter resultados [...] que têm que ser alcançados através das pessoas e numa interação humana constante”.

A literatura, em geral, tem fornecido novos fundamentos para demonstrar de modo mais amplo as bases da estrutura e do trabalho nas organizações. Essas novas bases reconhecem a migração de conceitos entre as áreas de conhecimento, o que permite a interação das pessoas com outras áreas do saber. Ao transpor os limites impostos pelo conhecimento disciplinar necessitarão, de modo crescente, ligar funções e conhecer mais do que conhecem para realizar seu trabalho imediato (DRUCKER, 1980; SENGE, 1990; KANTER, 1994; MOTTA, 1997).

A prática dos executivos tem sido estudada por Mintzberg (1986), que procurou documentar a natureza do trabalho gerencial. Seus estudos demonstraram que o trabalho executivo apresenta algumas características, como a quantidade de contatos informais e reuniões. Para Barnard (1971) e Kotter (1982, 1990), há que se enfatizar o trabalho dos executivos considerando o seu papel na comunicação, liderança e política. Esses fatores promovem a cooperação e um ambiente de trabalho ativo e responsável. Apontam com destaque a função criativa como essencial à liderança.

Para Barnard (1971), os executivos exercem um papel de influência, por intermédio de um código moral e pessoal que é constantemente confrontado com o da organização e, portanto, têm uma responsabilidade executiva, que é a “capacidade de líderes, pela qual – refletindo atitudes, ideais, esperanças – eles são compelidos a aderir tais desejos dos homens, para a realização de propósitos além de seus fins imediatos, além de seu tempo” (BARNARD, 1971, p. 270).

No Brasil, merecem destaque os estudos de Escrivão (1995), que, ao discutir o declínio das teorias de Fayol, se torna uma referência para compreender o trabalho dos executivos nas organizações brasileiras. Para Escrivão (1995), o executivo é um sujeito ativo que influencia a mudança ou a manutenção do *status quo*. Em seus estudos enfatiza que, em regra, os executivos apresentam a capacidade de modificar a filosofia de gestão das organizações.

Os executivos, segundo Escrivão (1995), levam em conta a experiência adquirida, o

aprendizado na “escola da vida”, a brasilidade (características brasileiras no modo de administrar dos executivos brasileiros), a leitura da realidade (positivismo), a composição da equipe (pessoalidade) e o comando (autoritarismo). Temas como tecnologia, comportamento, estrutura, decisão e estratégia foram, segundo o próprio autor, superficialmente tratados pelos executivos.

As concepções que têm sobre seu trabalho, diz Escrivão (1995), transitam entre idéias mais sustentadas ou não sobre administração, sempre com origem em suas experiências profissionais ou de vida. Suas trajetórias pessoais e profissionais são mais influentes nas decisões do que os conceitos estudados nas academias. Sua ação é resultante da filosofia de gestão nas organizações, estatuto de vida e valores do executivo; é, portanto, orientada mas subjetiva, e importante na medida em que também é orientadora.

Richter (1998) afirma que os executivos exercem influência nas ações dos outros membros da organização, seja pelo que são ou pelo que fazem. Assim, além da orientação da organização, há a orientação própria de cada um dos executivos, que constituem “atributos únicos da história do indivíduo, conjunto de habilidades e circunstâncias pessoais” (RICHTER, 1999, p. 9).

Richter (1999), Motta (1997) e Marsick (1994) entendem que, para que haja performance gerencial, são necessários velocidade, fluidez, envolvimento e intuição, além das capacidades de análise, julgamento, decisão, liderança e de enfrentar riscos e desafios.

Construindo um paralelo com a história do homem, Marsick (1994) apontou 4 tendências que caracterizam o trabalho gerencial na atualidade: a renovação do foco empresarial, a reestruturação da liderança, a reimaginação da vida organizacional e a reconexão ao contexto social, político e econômico. Essas características “provêm uma visão das formas pelas quais os gerentes estão reinventando seus mundos” (MARSICK, 1994, p. 11).

Para Spender (1994) há 4 diferentes tipos de conhecimentos necessários aos gerentes: a) o conhecimento científico ou objetivo – sobre o mundo físico no qual opera; b) o conhecimento social – sobre o conhecimento social, econômico e cultural; c) o conhecimento local – sobre as pessoas e processos ligados à atividade que exerce; d) o auto-conhecimento – sobre a história pessoal. Spender (1994) considera fundamental os gerentes poderem dispor dos vários tipos de conhecimento para pensar e agir.

Em relação ao pensar e à ação, a proposição de Maturana (2002) é pertinente ao tratar da dinâmica de constituição indivíduo/sociedade e sociedade/indivíduo. Para ele, atualmente, a opinião e o querer dos empresários têm validade em todas as esferas da vida humana. O saber verdadeiro é o dos empresários. Estes “estão envolvidos nisso porque funcionam em

termos de suas empresas, não em termos do espaço social que as sustenta. Assim, em longo prazo, negam esse espaço e geram sofrimento, geram rupturas nas relações humanas” (MATURANA, 2002, p. 45). Assim, o autor entende que nenhum domínio do conhecimento é responsável, mas a pessoa, afirmando que a responsabilidade sobre o afazer é do sujeito<sup>6</sup>.

Motta (1997) também reflete sobre o trabalho gerencial considerando a influência do modelo racional na concepção do trabalho executivo. A racionalidade, segundo esse autor, não dá conta de responder aos desafios contemporâneos, caracterizados por demandas múltiplas, diversidade e ambigüidade. Para Motta (1997, p. 47), esse cenário trará sensíveis mudanças que farão com que os executivos “jamais se enquadrem nos modelos racionais anteriormente desenvolvidos para a tomada de decisões”. É necessário, então, o desenvolvimento de novas competências. “Esta capacidade gerencial moderna só se consegue através do aprendizado gerencial mais sistematizado” (MOTTA, 1997, p. 27).

O caráter intuitivo do trabalho gerencial tem sido estudado por Schön (1983). Para esse autor, os executivos são conscientes do trabalho profissional que exercem (conhecem os aspectos práticos dele) e compreendem que seu trabalho ultrapassa a barreira das técnicas analíticas. Os executivos “estão conscientes de que mesmo as técnicas gerenciais estão no domínio do não-racional, do intuitivo, do artístico” (SCHÖN, 1983, p. 239). Essa percepção evidencia-se na literatura que passa a enfatizar as competências e os conhecimentos relacionados às demandas das atividades executivas no contexto enfrentado, em detrimento dos clássicos estudos sobre planejamento, organização, coordenação, controle e comando.

Quanto ao aspecto intuitivo, ao estudar o trabalho dos gerentes, em específico das organizações japonesas, Nonaka (2000, p. 44) diz que “os gerentes de qualquer lugar reconhecem o aspecto intuitivo da inovação. [...] os executivos dessas empresas estão *gerenciando* essa intuição em benefício da própria empresa, de seus empregados e de seus clientes”<sup>7</sup>. Passa a fazer parte de seu trabalho

conseguir recolher percepções tácitas e freqüentemente altamente subjetivas, intuições e palpites de empregados, e tornar essas percepções disponíveis para prova e uso de toda a empresa. [...] Mobilizar esse comprometimento e consolidar esse conhecimento tácito em tecnologias e produtos reais requer gerentes que se sintam à vontade com símbolos e imagens [...] quanto com cifras *hard* de avaliação de participação no mercado, rentabilidade ou produtividade (NONAKA, 2000, p. 45).

---

<sup>6</sup> Maturana (2002, p. 43-46) pontua, ao tratar da responsabilidade, que não são as instituições as responsáveis pelas relações entre os sujeitos, mas eles próprios. Sua fala trata, em termos de responsabilidade, do cientista validando essa qualidade em todos os membros da comunidade e atribui especial atenção aos empresários.

<sup>7</sup> Nonaka (2000) refere-se aos estudos realizados nas empresas Honda, Canon, Matsushita, NEC, Sharp e Kao.

Lacombe e Heilborn (2003), ao revisitarem os estudos de Katz (1974), apresentam sua síntese sobre o trabalho do executivo. Assim, o trabalho do executivo é dirigir pessoas e, por intermédio dos esforços de todos, responsabilizar-se pelo atendimento dos objetivos da organização. Partindo dessa definição, sugerem três habilidades básicas denominadas por técnica, humana e conceitual.

A habilidade técnica, adquirida por meio de experiência, do treinamento e da educação, compreende conhecer suas funções e saber executá-las. A humana consiste de trabalhar com as pessoas obtendo delas os resultados almejados pela organização. Já a conceitual é uma visão sistêmica, já que permite visualizar a organização como um todo e de forma interdependente. Lacombe e Heilborn (2003) entendem que as habilidades do executivo apresentam uma hierarquia ao longo do tempo. As técnicas são mais necessárias no início da carreira; aos poucos vão sendo permeadas pelas habilidades humanas até chegar à habilidade conceitual. Os autores reconhecem também que há um aumento gradual de todas elas, concomitantemente. Representam a graduação na seguinte figura, como um padrão médio<sup>8</sup>:

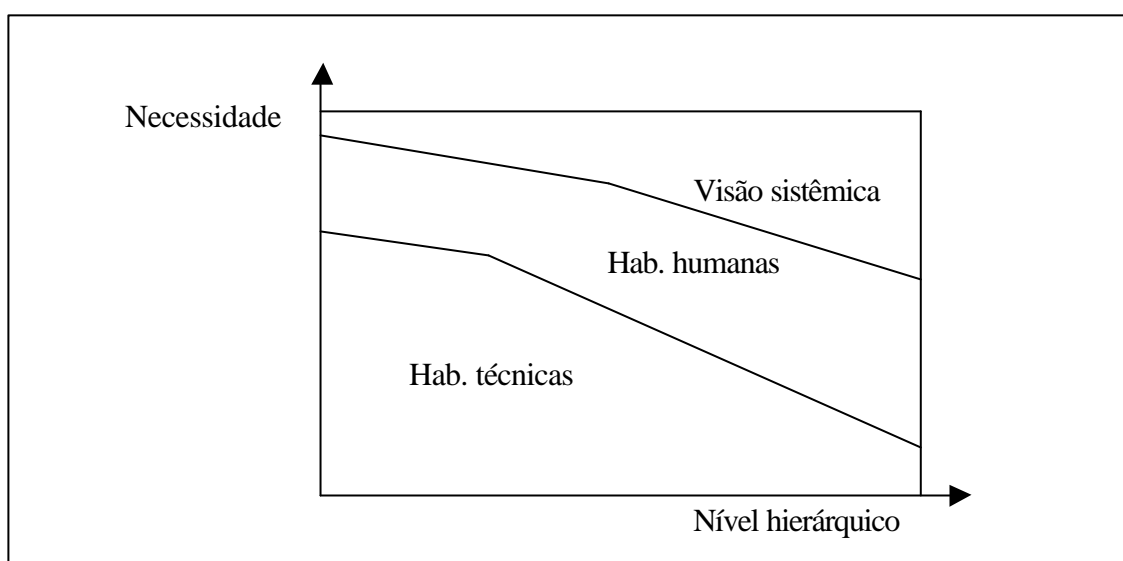


Figura 3 – Variação da necessidade de cada habilidade

Fonte: Lacombe e Heilborn (2003, p. 11)

<sup>8</sup> Lacombe e Heilborn (2003) afirmam que cada empresa ou cada executivo apresenta gráficos diferentes. A figura criada pelos autores representa um padrão médio.



### 2.3.2 Como os Executivos Aprendem

A aprendizagem é explicada de diferentes formas, dadas as condições históricas e as influências teóricas. Para alguns autores, como Marsick e Watkins (1997), Richter (1998) e La Paro (1991), os estudos sobre a aprendizagem gerencial atribuem importância aos aspectos informais, aos experienciais e aos aspectos retirados do contexto social. Outros estudos sofreram a influência de Vigostky e Dewey (RICHTER, 1998; MARSICK e WATKINS, 1997; GHERARDI *et al.*, 1998; DAVIES e EASTERBY-SMITH, 1984; KOLB, 1976, 1978). Sua contribuição nas tentativas de explicar e sistematizar a aprendizagem é considerada ponto de partida para outros estudos.

Foi com Vigotsky (1978, 1991) que se passou a considerar o contexto social, e com Dewey (1971), a experiência. Esses dois aspectos são fundamentais para compreender e sustentar a visão de que a aprendizagem gerencial não ocorre unicamente na sala de aula, por meio dos estudos acadêmicos (NONAKA, 2000; WIGGENHORN, 2000; FOX, 1997; MARSICK e WATKINS, 1997; RICHTER, 1999; DAFT e WIGINTON, 1979; KOLB, 1978; LIVINGSTON, 1971; SENGE *et al.*, 1999).

#### 2.3.2.1 O Papel da Reflexão na Aprendizagem dos Executivos

A reflexão tem sido um aspecto importante no ambiente de mudanças. Ao gerente cabe, cada vez mais, pensar sobre si, sobre o trabalho que desenvolve e sobre seu relacionamento na organização (RIGANO e EDWARDS, 1998; WILLETS *et al.*, 1995). A partir dessa necessidade, o foco da aprendizagem, que estava voltado para ensinar as pessoas a realizar suas tarefas, voltou-se para ajudar as pessoas a aprenderem em seu ambiente de trabalho (RIGANO e EDWARDS, 1998). Estes autores (1998) entendem que a aprendizagem centrada na experiência é capaz de promover a reflexão sobre experiências. A atividade de reflexão sobre a experiência eleva a *performance* profissional.

Refletir sobre as próprias experiências faz com que os profissionais possam, segundo Brookfield (1993, p. 176), “explorar com os outros gerentes ambigüidades e problemas contextuais da prática, e expor a si mesmos a novos avanços técnicos e teóricos de conhecimento e práticas”. A reflexão passa a assumir um importante papel na aprendizagem gerencial (SCHÖN, 1983; MEZIROW, 1991; BURGOYNE e REYNOLDS, 1997;

ARGYRIS, 1991, 2000; ARGYRIS e SCHÖN, 1974).

Argyris e Schön (1974), apesar de estudarem a aprendizagem empresarial, demonstram a amplitude que a reflexão tem para todas as pessoas, quando afirmam que “todos os seres humanos – não somente os profissionais práticos<sup>9</sup> – precisam tornar-se competentes na tomada de decisões e simultaneamente refletir sobre esta ação para aprender a partir dela” (ARGYRIS e SCHÖN, 1974, p. 4).

Associada à prática reflexiva, a ação também é um aspecto básico da aprendizagem. Diversos autores entendem que a mudança individual e a sistêmica não são uma dicotomia, pois todos os esforços de mudança, embora gerados pelos indivíduos, são ampliados por meio do sistema (ARGYRIS e SCHÖN, 1974; MORGAN e RAMIREZ, 1983; DAFT e WEICK, 1984). A integração destes dois aspectos – a reflexão e a ação – resultou num modelo de aprendizagem (*action learning*) elaborado por Munford (1997).

Schön (1983) afirma que os profissionais utilizam experiências para interpretar e compreender situações novas. Como um método, procuram estruturar o problema, sugerir alguma ação e analisar suas conseqüências. Para esse autor, tal procedimento consiste no que denomina de conversa reflexiva. De modo a buscar explicações de como a aprendizagem profissional ocorre pela reflexão, utiliza conceitos de sua própria teoria, como a reflexão sobre a ação<sup>10</sup>, que procura refletir sobre as experiências pessoais. Essa reflexão tem como objetivo pensar as experiências pessoais de modo a avaliar a prática e construir novas teorias sobre a ação.

Outro conceito utilizado é a reflexão na ação (*reflection in action*), que, como a expressão sugere, diz respeito à reflexão que o sujeito realiza enquanto a ação acontece. Para Schön (1983, p. 12), a reflexão na ação é a “arte pela qual os profissionais alguma vez enfrentam as situações divergentes de dificuldades da prática”. O autor enfatiza o aspecto da arte ao considerar que as decisões dos gerentes muitas vezes são intuitivas, dada a natureza do trabalho gerencial, num contexto de incerteza, imprevisibilidade e ambigüidade. Finalmente, a intuição, segundo Schön (1983), leva em conta a interpretação do fenômeno do mercado, dos problemas organizacionais e da aprendizagem sobre o desenvolvimento do produto.

Retomando Mezirow (1991, 1994), este afirma que a aprendizagem acontece quando as pessoas se encontram em situações em que é necessário resolver problemas. Para Argyris (1991, 2000, 2001), há duas formas importantes de reflexão na aprendizagem empresarial. A primeira (circuito simples) relaciona-se com a viabilização das políticas e objetivos da

---

<sup>9</sup> Na terminologia inglesa *professional practitioner*: “aquele que desempenha uma profissão liberal”.

<sup>10</sup> *Reflection on action*, do inglês *looking back*, que pode ser entendido como revisar ou refletir.

organização<sup>11</sup>, ou seja, ao seu processo de implementação. A segunda (circuito duplo), por sua vez, está associada à discussão dessas mesmas políticas e objetivos<sup>12</sup>. Essa segunda forma foi denominada por Mezirow (1981) de reflexão crítica, como já se viu, e é mencionada por vários autores ao explanarem sobre a aprendizagem dos executivos (GHERARDI *et al.*, 1998; RICHTER, 1998; REYNOLDS, 1998; BURGOYNE e REYNOLDS, 1997). Argyris (2000, p. 186) discute as implicações das duas formas de aprendizagem: circuito simples e duplo.

Os profissionais altamente habilitados são freqüentemente muito bons no aprendizado de circuito simples. Afinal, eles passaram boa parte de suas vidas adquirindo uma formação acadêmica, dominando uma ou várias disciplinas para resolver problemas do mundo real. Mas, ironicamente, este mesmo fato ajuda a explicar por que os profissionais são freqüentemente tão ruins em aprendizado de circuito duplo [...] devido ao fato de que muitos profissionais são sempre bem-sucedidos no que fazem, raramente eles experimentam o fracasso. E porque raramente têm fracassado eles nunca aprenderam com o resultado do fracasso. Assim, sempre que suas estratégias de circuito simples não funcionam, eles assumem atitudes defensivas, rejeitam críticas, e põem a “culpa” em qualquer outra pessoa ou em todo o mundo, menos neles próprios. Em suma, sua capacidade de aprender se fecha precisamente no momento que dela eles mais precisam.

As razões encontradas por Argyris (2001, p. 91) sobre o que ele chama de antiaprendizagem é o resultado da contradição entre a Teoria da Ação Adotada,

baseada nos princípios ou preceitos que se encaixam em nossos compromissos e motivos intelectuais [...], e a Teoria de Praxe, bastante diferente, que empregamos em momento de estresse. E pouquíssimas vezes estamos cientes da contradição entre as duas. Resumindo, geralmente somos consistentemente incoerentes na forma como agimos.

Argyris (2000, p. 187) fala sobre a forma adequada de favorecer a aprendizagem: “ensinar às pessoas como usar o raciocínio em favor de comportamentos e modos mais eficazes quebra as defesas que bloqueiam o aprendizado”. A reflexão crítica é também alvo de comentário de Burgoyne e Reynolds (1997), os quais entendem ser uma característica dos executivos que percebem que algumas coisas podem ser modificadas. É um nível de aprendizagem que tem novos ingredientes, como os valores morais e a ética, para além do conhecimento técnico ou instrumental. Para Reynolds (1998), a reflexão crítica implica os aspectos sociais, políticos e históricos presentes no contexto vivido. Isso faz com que os executivos, por realizarem uma atividade relacionada a valores, crenças e intuição,

---

<sup>11</sup> É denominada *single loop*. A definição de Argyris (2001, p. 87) para a aprendizagem de circuito simples é que “faz uma pergunta de uma dimensão para deduzir uma resposta também de uma dimensão”.

<sup>12</sup> É denominada *double looping learning*. Segundo Argyris (2001, p. 90), “é instintiva e totalmente psicológica. Tem a ver com os modelos psicológicos que desenvolvemos no início da vida para lidarmos com questões emocionais ou ameaçadoras”.

questionem as relações de poder na organização, por exemplo.

Argyris (2000) apresenta ainda o ciclo triplo, que trata do aprender a aprender. Nele os sujeitos são capazes de reconhecer a natureza de sua própria aprendizagem e seus efeitos, modificando ou desenvolvendo sua forma de aprendizagem. No ciclo triplo a aprendizagem torna-se objeto, auxiliando as formas anteriores.

Rigano e Edwards (1998) consideram que o uso de diários escritos também é uma forma potencializadora da aprendizagem dos executivos. Sua pesquisa para chegar a essa conclusão foi empírica.

Para Marsick e Watkins (1997), a aprendizagem que ocorre no trabalho pode ser acidental e transformativa, mas de uma forma conjunta, sem representar uma dicotomia, pois as pessoas refletem sobre os acontecimentos diários e promovem mudanças como resultado dessa reflexão. Partem então da afirmativa de que a origem do desenvolvimento gerencial é algo natural e espontâneo, seguido por processos informais<sup>13</sup> e acidentais<sup>14</sup>.

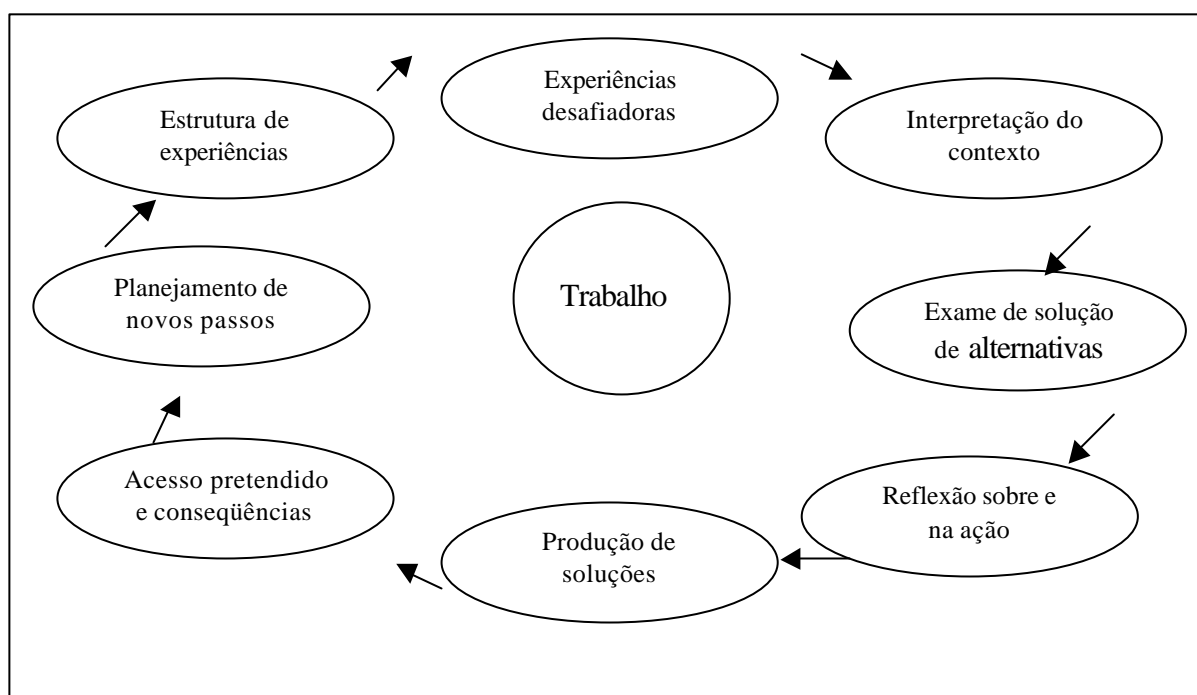


Figura 4 – Modelo de aprendizagem informal e acidental

Fonte: Marsick e Watkins (1997)

O modelo proposto pelas autoras apresenta os estágios demonstrados por Kolb, mas entremeados pelo contexto, pois considera que a aprendizagem não ocorre de modo estanque,

<sup>13</sup> Que não ocorrem necessariamente em sala de aula, mas é algo que pode ser planejado.

<sup>14</sup> Que ocorre de forma inconsciente.

destituída de valores, crenças e pressupostos que orientam as ações a cada fase ou estágio. Isso leva a considerar que a aprendizagem apresenta um caráter social (GHERARDI *et al.*, 1998).

### 2.3.2.2 O Papel da Experiência na Aprendizagem dos Executivos

Baseado na premissa de que os executivos modificam ou influenciam o comportamento organizacional, Richter (1998) entende que as opiniões que formam sobre suas experiências também se configuram como aprendizagem e, mais que isso, contribuem para novas mudanças organizacionais.

Os conceitos de Dewey, que apregoou uma aprendizagem pragmática, foram essenciais para demonstrar a importância da experiência para a aprendizagem de adultos (MARSICK, 1994).

Outros autores também ressaltaram a importância da experiência na aprendizagem. Ao formular um conceito de aprendizagem, Kolb (1984) considerou que se trata do conhecimento criado a partir da transformação da experiência. Kim (1993) considera que a experiência é apropriada para compreender a aprendizagem dos executivos. Bunning (1997) conclui que há mudança de comportamento e, portanto, aprendizagem, depois de determinada experiência. A aprendizagem é para as organizações o “resultado da experiência e reflexão informal” (BUNNING, 1997, p. 90).

Pela descrição de um modelo, Kolb (1978, p. 38) “aproxima-nos da compreensão de como o homem gera, a partir de sua experiência, conceitos, regras e princípios que guiam seu comportamento em novas situações e de como ele modifica esses conceitos a fim de aumentar sua eficiência”. Em seu modelo apresenta 4 estágios para demonstrar como a aprendizagem ocorre: “1) a experiência concreta é seguida por 2) observação e reflexão a 3) formação de conceitos abstratos e generalizações que levam a 4) hipóteses a serem testadas em ações futuras, as quais, por seu turno, levarão a novas experiências” (KOLB, 1978, p. 38).

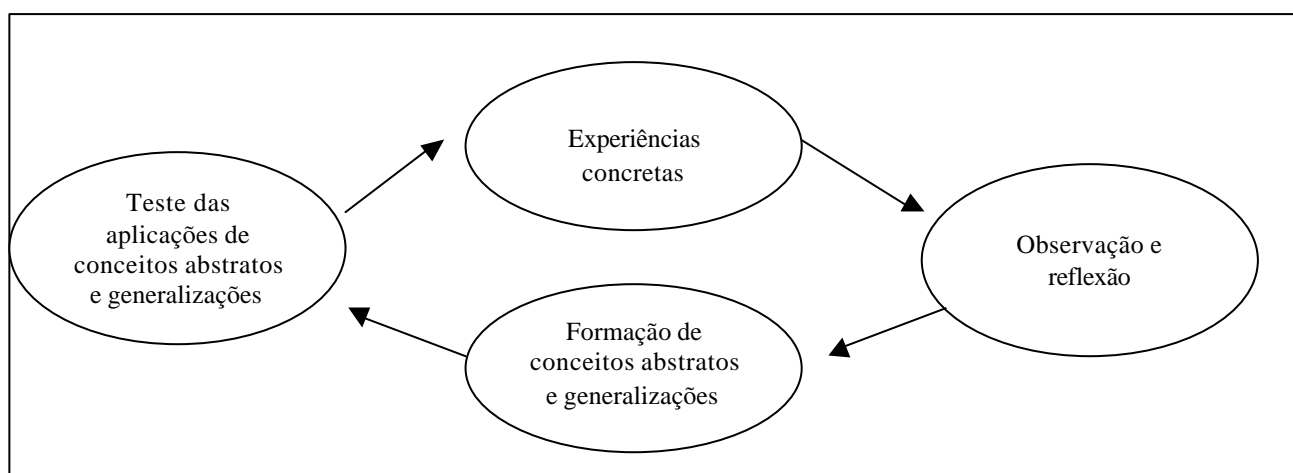


Figura 5 – O ciclo da aprendizagem em 4 estágios

Fonte: Kolb (1976)

Suas reflexões sobre esse modelo levaram-no a sugerir que os sujeitos apresentam um ciclo de aprendizagem constante, têm possibilidades para direcionar suas aprendizagens em função de suas metas e, finalmente, em função do poder que têm para direcionar sua aprendizagem, os estilos de aprendizagem são próprios não só na direção como também no processo (KOLB, 1978).

## 2.4 O Papel da Cultura na Aprendizagem dos Executivos

Partindo dos estudos de Vigotsky, vários autores demonstram a importância do contexto social na aprendizagem gerencial. Esse aspecto tornou-se importante para dirimir a dicotomia entre a teoria e a prática (BURGOYNE e REYNOLDS, 1997; FOX, 1997). Essa corrente teórica tem servido como base para pesquisas que objetivam compreender o aprendizado gerencial dentro da teoria das organizações. As pesquisas têm apontado que a aprendizagem envolve a linguagem, a comunicação, a interação social e a negociação de significados entre os executivos e outros membros da organização (RICHTER, 1998; REYNOLDS, 1998; FOX, 1997; BURGOYNE e REYNOLDS, 1997; GHERARDI *et al.*, 1998).

A ênfase nessa visão é que os sujeitos são considerados pessoas capazes de construir seu conhecimento, pois sendo seres sociais aprendem a partir da interação com outras pessoas, em um contexto sociocultural específico (GHERARDI *et al.*, 1998). Para Gherardi *et al.* (1998), Sims (1995) e Fox (1994), a cognição humana está relacionada ao mundo material

simbólico e social em que a aprendizagem ocorre. As observações decorrentes são sempre interpretadas levando em conta os conceitos apreendidos no decorrer da vida das pessoas (SROUR, 1998). Em relação ao mundo material simbólico ou universo simbólico,

as representações imaginárias que uma organização cultiva identificam quem é quem, demarcam praxes nem sempre explícitas, impõem procedências e formalidades compulsórias, regulam expectativas e pautas de comportamentos e, por fim, exigem cautela e aprendizagem por parte de todos os seus membros (SROUR 1998, p.168).

O mesmo autor (1998) afirma que, como todo o universo simbólico, há que se reconhecer quatro esferas de análise, também denominadas de campos de saber, perceptíveis no que denomina de bens simbólicos:

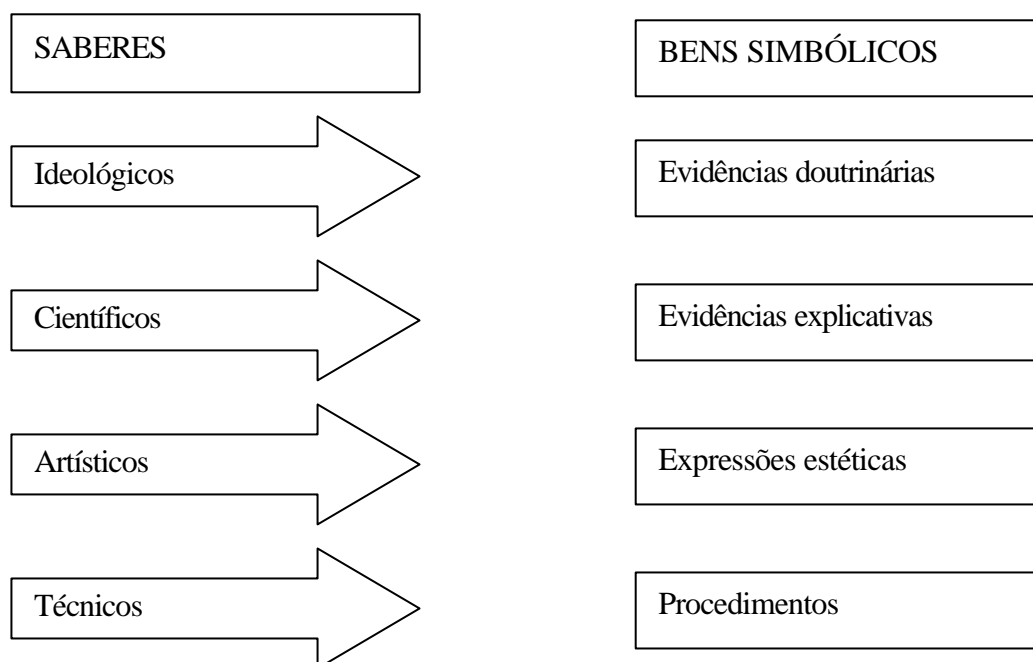


Figura 6 – Universo simbólico  
Fonte: SROUR, 1998.

Em sua análise, explicita que o saber ideológico é especulativo, portanto não formula problemas, indagações à realidade. Ao contrário, enuncia respostas acabadas, impedindo o desvelamento do fato ou da realidade. Fazem parte desse saber o discurso social do bem comum, o discurso ideológico, filosófico e teológico, expressando convicções apriorísticas, fechadas.

O saber científico procura, diferentemente do anterior, tornar o mundo explicável,

inteligível, fazendo uso da sistematização, sujeitando-se ao critério do verdadeiro e do falso de modo demonstrável e com o objetivo de prever a ocorrência dos fenômenos. É um saber aberto e, portanto, provisório.

O terceiro saber listado é o artístico. Este trata da sensibilidade, da estética e de toda a forma de expressão da arte, revelando emoções e sentimentos. Nas organizações aparecem em aspecto lúdico, como lazer, jogos e todas as formas de entretenimento.

Finalmente, o saber técnico “constitui um conjunto de processos que procuram adequar meios e fins e forma um corpo de regras operatórias ou de procedimentos. Diz respeito a saber fazer as coisas e aplicar conhecimentos científicos” (SROUR, 1998, p. 173). É um saber instrumental que alia a técnica à ciência, transformando-se em tecnologia. Todos esses saberes são expressos na cultura das organizações, de modo complexo.

Embora seja possível especificar saberes, Richter (1999) advoga a indiscutibilidade da natureza não-fracionada da aprendizagem gerencial. Para a autora, é preciso conhecer significados, e o conhecer para os gerentes é algo maior do que boa parte da literatura aponta. É preciso entender que, para a aprendizagem ser significativa, é necessário que o executivo faça parte de uma comunidade de prática.

Merriam e Caffarella (1991) apontam três fatores presentes na aprendizagem das pessoas em ambientes de trabalho: as próprias pessoas que se encontram envolvidas com a aprendizagem nas organizações, ou as pessoas que podem influenciá-la; a estrutura da organização que trata da “missão, da base de recursos, dos processos de operação, das facilidades, do fluxo de comunicação e da forma que a autoridade é exercida” (MERRIAM e CAFFARELLA, 1991, p. 29); e a cultura, que diz respeito às crenças e valores das pessoas que se encontram nas organizações.

Esses três fatores vistos sob sua forma interativa determinam (MERRIAM e CAFFARELLA, 1991) o clima de aprendizagem das organizações. Isso significa que a aprendizagem pode ser centralizada, facilitada, dificultada e, finalmente, utilizada como forma de aumentar ou ampliar a esfera de poder de algum ou de alguns membros de uma organização. Dessa situação, as autoras assinalam que a cultura organizacional, em relação à aprendizagem nas organizações, merece estudos mais aprofundados.

A cultura é um “conceito antropológico e sociológico que comporta múltiplas definições” (MOTTA e CALDAS, 1997, p. 16). Assim, pode ser compreendida como a forma com que cada sociedade satisfaz as suas necessidades, o modo como as sociedades se organizam para adaptar-se ao meio, algo próprio do inconsciente ou ainda nas formas diversas de cognição que cada sociedade utiliza para compreender o mundo circundante (MOTTA e



CALDAS, 1997).

Além de ser um conceito antropológico, permitindo reconhecer as diferenças entre as sociedades, e ser um conceito sociológico, considerando que as relações entre as pessoas se dão por intermédio da comunicação simbólica (pelos papéis exercidos), é também um conceito da psicologia social (JOHANN, 2004). Nessa área a cultura é compreendida “como um produto da interação continuada entre as pessoas. Os seres humanos vivem num mundo socialmente produzido, no qual os significados são fabricados por meio da interação social” (JOHANN, 2004, p. 26). Para esse autor (2004), a área de administração utiliza os conceitos da antropologia e da psicologia social. Nesta, a cultura é um produto decorrente de um processo complexo que envolve fatores tangíveis e intangíveis.

Geertz (1989) reflete sobre o conceito de cultura. Entende que, no universo intelectual, o surgimento de algumas idéias parece ser a resposta para resolver problemas fundamentais. Após a utilização mais freqüente da idéia, no entanto, chega-se a um equilíbrio, pois se verifica que ela não responde a tudo. Com o conceito de cultura ocorre o mesmo,

em torno do qual surgiu todo o estudo da antropologia e cujo âmbito essa matéria tem se preocupado cada vez mais em limitar, especificar, enfocar e conter [...]. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado (GEERTZ, 1989, p. 3).

Ao procurar significados<sup>15</sup>, afirmar-se que a importância da cultura reside na possibilidade de “expor a normalidade de um povo sem reduzir sua particularidade” (GEERTZ, 1989, p. 10). A importância da cultura para o estudo de um povo vale para uma organização, já que manifesta o que ela é. “Assim como os indivíduos numa cultura têm diferentes personalidades enquanto compartilham de muitas coisas em comum, isto também acontece com grupos e organizações” (MORGAN, 1996, p. 125).

Na busca por significados, portanto, interpretações sempre provisórias, aspectos inerentes à humanidade, como o jogo, o drama e o texto (oralidade e registros), passam a ser objetos de estudo e base para a criação de novas metáforas para interpretar a realidade, em substituição, não absoluta, aos modelos sugeridos pela física ou pela biologia (JAIME JR., 2002).

Para Smircich (1983), a organização é o manifesto de uma *consciência humana compartilhada*. Assumindo tal proposição, a organização é vista como cultura, e, ao ser

---

<sup>15</sup> Para Geertz (1989, p. 18), procurar significados “não é codificar regularidades abstratas, mas tornar possíveis descrições minuciosas; não generalizar através de casos, mas generalizar dentro deles”.

compreendida como cultura, considera-se que a organização comporta padrões de significados, valores e comportamentos que lhe são próprios. Aprender é agir a partir dos significados atribuídos aos dados coletados pelos sujeitos. A aprendizagem pode ser facilitada ou dificultada pelas crenças, ideologias ou percepções dos dados coletados (DAFT e WEICK, 1984). O compartilhamento dos mesmos significados resulta em aprendizagem (JACOBSON, 1996).

Smircich (1983) diferencia dois entendimentos difundidos na literatura sobre o tema da cultura organizacional: um que compreende a cultura da organização como uma variável que pode ser manipulada e outro que a vê como uma metáfora para entender a manifestação da cultura própria de uma organização, ou seja, sua cognição, simbolismo e processos inconscientes.

A autora não se coloca favorável à idéia de que a organização tenha uma cultura, mas que ela própria seja a manifestação de uma cultura; pode, portanto, ser interpretada, ou seja, detalhadamente descrita. A cultura não pode ser mudada de modo mecânico, não pode ser prescrita. Morgan (1996, p. 135) considera que a

cultura não pode mais ser vista como uma variável que as sociedades ou as organizações possuem. Em lugar disto, ela deve ser compreendida como um fenômeno ativo, vivo, através do qual as pessoas criam e recriam os mundos dentro dos quais vivem.

De acordo com Fleury e Fischer (1996), muitos estudos estão sendo realizados sobre cultura organizacional. Alguns se configuram como propostas simplistas, reducionistas, como o diagnóstico de clima organizacional. Nesses casos o pesquisador realiza um trabalho empírico, reduzindo os dados obtidos como um *flash* da conjuntura sem “representar as regularidades simbólicas da coletividade” (SROUR, 1998, p. 176).

Propostas mais bem elaboradas, em que o pesquisador assume a postura do antropólogo, questionam sobre o universo simbólico das organizações. Uma advertência em relação à postura do antropólogo (JAIME JR., 2002) deve ser registrada: o antropólogo, ao interpretar, o faz sobre interpretações dos próprios sujeitos pesquisados. Assim, o texto cultural que lê é o texto escrito pelos sujeitos, de acordo com a sua interpretação.

Os trabalhos mais significativos, segundo Fleury e Fischer (1996), são os de Janice Bayer e Harrison Trice, que consideram o rito “como uma cultura privilegiada para desvendar a cultura das organizações” (FLEURY e FISCHER, 1996, p. 19). Os autores (1984, *apud* FLEURY e FISCHER, 1996) identificaram 6 tipos de ritos ao relacionar sua pesquisa com os estudos antropológicos de sociedades tribais: os ritos de passagem (de uma etapa da vida para

outra)<sup>16</sup>; de degradação (visíveis na perda de poder ou da confiança em algum colaborador de qualquer esfera na organização); de confirmação (nos quais se procuram indicar ou moldar comportamentos desejáveis); reprodução (reforçam as estruturas de poder); para redução de conflito (cujos objetivos se voltam para arrefecer conflitos e restaurar o equilíbrio de relações); e de integração (atividades que buscam valorizar os aspectos de igualdade entre os membros).

Dizem ainda que os ritos são fáceis de ser identificados, mas difíceis de ser interpretados. Sua opinião é de que os gerentes devem desenvolver habilidades para compreender os ritos, de modo a contribuir para a melhoria na administração das organizações.

A mesma posição é compartilhada por Cavedon (2004), ao afirmar que a interpretação da cultura da organização por meio dos ritos não é de fácil leitura. Afirmar a autora que existem dificuldades em reconhecer um momento ritualizado, pois os primeiros estudos antropológicos se referem a comunidades primitivas cujos conceitos foram transpostos para as sociedades complexas sem a crítica apurada.

As observações nas ditas comunidades procuravam inicialmente fazer descrições do que habitual e cotidianamente era praticado. Nas sociedades complexas o termo ritual toma um corpo maior do que apontar aquilo que é habitualmente praticado no cotidiano pelos membros de uma organização, por exemplo. Ao tomar uma dimensão maior, o rito é entendido como a possibilidade que um grupo de pessoas de uma mesma sociedade tem para falar sobre si (GEERTZ, 1989).

Para Morgan (1996), a observação do cotidiano de uma organização (postura antropológica) permite conhecer sua cultura.

As características de uma cultura que estão sendo observadas gradualmente se tornarão evidentes à medida que se conheçam os padrões de interação entre os indivíduos, a linguagem que é utilizada, as imagens e temas explorados na conversa, bem como os vários rituais da rotina diária. À medida que se explora o que é racional dos aspectos desta cultura, pode-se quase sempre descobrir que parecem existir explicações históricas para a maneira pela qual as coisas são feitas (MORGAN, 1996, p. 125).

Mesmo sendo a pesquisa com postura antropológica algo mais bem elaborado<sup>17</sup> quanto

---

<sup>16</sup> Como os processos de introdução e treinamento; de despedir e substituir um alto executivo; seminários que reforçam a identidade social e seu poder de coesão; as atividades de desenvolvimento organizacional; processos de negociação coletiva; festas de Natal nas organizações, respectivamente.

<sup>17</sup> De acordo com Barbosa (2002, p. 8), “do ponto de vista epistemológico, o epicentro do debate está em qual o conceito de cultura empregado e o uso a que ele se destina na compreensão da realidade organizacional. A lógica pragmática que permeia o universo organizacional e a maneira substantiva de se definir e empregar o conceito de

ao uso de um sistema de classificação capaz de organizar a realidade, é Edgar Schein que tem apresentado estudos mais importantes sobre cultura organizacional. Sua postura é clínica. Nesse caso, o entrelaçamento de aspectos objetivos e subjetivos permite apreender, aprofundadamente, o modo de existir da organização, ao confrontar as informações advindas das entrevistas, documentos e outras fontes com os dirigentes (PEÇANHA, 1997).

Considera Schein (1996) que é possível apreender a cultura da organização em níveis. O primeiro é o *nível dos artefatos visíveis*, que trata do ambiente construído pela organização, da forma como as pessoas se vestem e organizam seu espaço físico. Fácil de verificar, no entanto difícil de interpretar a lógica subjacente ao comportamento manifestado. O segundo nível é denominado *nível dos valores que governam o comportamento das pessoas*, também difícil de ser interpretado, pois resulta das entrevistas dadas pelas pessoas, que em geral falam de forma a idealizar ou racionalizar situações e comportamentos. O nível dos pressupostos inconscientes

são os pressupostos que determinam como os membros de um grupo percebem, pensam e sentem. Na medida em que certos valores compartilhados pelo grupo conduzem a determinados comportamentos e esses comportamentos se mostram adequados para solucionar problemas, o valor é gradualmente transformado em pressuposto inconsciente, sobre como as coisas realmente são. Na medida em que um pressuposto vai se tornando mais *taken for granted*, vai passando para o nível do inconsciente (FLEURY e FISCHER, 1996, p. 20).

A cultura é, segundo Schein (1996, p. 11), um “conjunto de pressuposições tácitas sobre como o mundo é ou pode ser para um grupo de pessoas e que determina suas percepções, pensamento e sentimentos, e em algum grau, seu comportamento”. Afirma que é função dos líderes criar a cultura desejada; pode, portanto, ser apreendida.

A cultura apresenta, então, três níveis assim dispostos pelo seu grau de profundidade: o embrionário diz da essência da cultura, em geral relacionada aos valores das pessoas que iniciaram o empreendimento; depois, encontra-se o nível de valores e desejos demonstrados pelos grupos; e, na superfície, o que de fato aparece, que é o comportamento das pessoas que fazem parte da organização como equacionamento dos níveis anteriores (SCHEIN, 1996; PETTIGREW, 1996).

Em razão da existência de diferentes níveis,

é muito mais fácil ajustar as manifestações de cultura do que modificar o núcleo de crenças e pressupostos básicos em uma organização. No entanto, qualquer estratégia prática para modificar a cultura organizacional terá de envolver pensamento e ação

---

cultura incomodam muito a alguns antropólogos, que julgam perdidos os anos de refinamento e complexidade conceitual”.

tanto ao nível das crenças básicas como de suas manifestações culturais (PETTIGREW, 1996, p. 146).

Pettigrew (1996) afirma que, apesar de ser algo difícil, a cultura é gerenciável nas organizações. Os problemas que comumente se apresentam relacionam-se aos níveis (comentados nos parágrafos anteriores); à infiltração – a cultura, além de profunda, é extensa, “não se refere apenas às pessoas, seus relacionamentos e crenças, mas também a seus pontos de vista sobre os produtos da empresa, as estruturas, os sistemas, a missão da empresa, formas de recrutamento, socialização e recompensas” (PETTIGREW, 1996, p. 147); ao implícito – refere-se ao *taken for granted*, aquilo que aceito implicitamente; ao impresso – refere-se à história da organização e influencia a administração das organizações; ao político – trata dos aspectos ligados à distribuição de poder na organização; à pluralidade – refere-se ao fato de que as empresas podem apresentar culturas diferentes ou subculturas; à interdependência – “enfoca o fato de que a cultura está interconectada não apenas com a política da empresa, mas também com a estrutura, os sistemas, as pessoas e as prioridades da empresa” (PETTIGREW, 1996, p. 148).

Além dos três níveis apontados, podem ser verificados, segundo Schein (1996), três tipos de cultura numa mesma organização. São a cultura técnica, a dos executivos e a operacional. Representadas por atores diferentes, de acordo com suas funções, os três tipos, em sua interação, podem apresentar conflitos de interesses ou de objetivos, que possivelmente resultem em dificultar a aprendizagem da organização. “As organizações não irão aprender efetivamente até que elas reconheçam e confrontem as implicações destas 3 culturas ocupacionais” (SCHEIN, 1996, p. 19). Ao se permitirem o reconhecimento e o confronto, compreenderão cada cultura como parte da totalidade da organização e, como tal, importante para seus fins (SCHEIN, 1996).

A investigação sobre a cultura de uma organização incide primeiramente sobre: a descoberta do seu *paradigma cultural*, que segundo Schein (1986) revela a relação da organização com o ambiente (dominação, submissão ou harmonia); a natureza da realidade manifestada pelas regras de lingüística e de comportamento (se são verdadeiras); a natureza humana (boa, má ou neutra); a natureza da atividade humana, que revela se a atividade é considerada “certa” de acordo com os pressupostos anteriores (ser ativo, ser passivo ou se autodesenvolver); e finalmente a natureza das relações humanas, que revela como o poder e o amor são distribuídos (se há cooperação, competitividade, individualismo, com base na autoridade, tradição ou carisma).

É preciso então desenvolver categorias metodológicas para que possam desvelar os

pressupostos acima: analisar como ocorre a socialização dos novos membros; elaborar o histórico e analisar as respostas aos incidentes críticos; avaliar as crenças e valores e discutir as descobertas com pessoas da própria organização de modo a formar o paradigma cultural.

Para Fleury e Fischer (1996), os estudos sobre cultura organizacional têm recebido a contribuição de Max Pagés, que agrega a dimensão do poder compreendendo que está intimamente associado aos sistemas simbólicos. Um desses sistemas pode ser o sentido de pertencimento a um grupo ou outro, dadas as estratificações presentes nas organizações. Isso torna a interpretação da cultura algo mais complexo e elaborado, na medida em cada sujeito interpreta a partir da posição que ocupa na organização (JAIME JR., 2002).

Ainda em relação aos sistemas simbólicos, Pagés (1987) afirma que as organizações passaram a valorizar, como forma de disciplinação, os sistemas ideacionais (como o discurso que permeia a razão de ser da organização prescritos em sua missão, visão e valores), substituindo os modelos anteriores, pautados na centralização e inflexibilidade de funções e horários de trabalho, entre outros aspectos.

A valorização dos sistemas ideacionais visa reduzir a incerteza por intermédio de um controle incorporando a dimensão política das relações (SILVA, 2003). As relações aparecem em seu conceito de cultura (SILVA, 2003, p. 806), ao defini-la como um “conjunto de evidências<sup>18</sup> compartilhadas no seio da organização, construído ao longo de sua história”.

Retornando à discussão de Fleury e Fischer, as autoras conceituam cultura para então realizar uma proposta metodológica de modo a contribuir para o entendimento da cultura de uma organização. Para as autoras (1996, p. 22), cultura é:

concebida como um conjunto de valores e pressupostos básicos expresso em elementos simbólicos que, em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto agem como elemento de comunicação e consenso, como ocultam e instrumentalizam as relações de dominação.

Sua proposta metodológica é criada considerando que o desvelamento da cultura da organização leva em conta a recuperação da sua história, o processo de socialização dos novos membros, as políticas de recursos humanos, o processo de comunicação e a organização do processo de trabalho. As técnicas de investigação apóiam-se nos estudos de Duncan (1988, *apud* FLEURY e FISCHER, 1996), que propõe o método triangular múltiplo: observação do pesquisador e por membros da própria organização, análise de documentos, entrevistas e

---

<sup>18</sup> O termo evidência é compreendido pela autora como “caráter do que se impõe ao espírito com tal força que não há necessidade de nenhuma outra prova para se conhecer a verdade, a realidade” (retirado de ROBERT, P. (Ed.) *Le nouveau petit Robert*. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1993).

questionários para confirmar ou não os dados obtidos pela entrevista.

Há ainda, segundo Schein (1996), o fato de que cada organização apresenta subculturas representadas por grupos que compartilham uma base educacional semelhante ou ainda experiências comuns nas organizações. Essas subculturas representam não só diferentes objetivos funcionais, mas visões diferenciadas do mundo, o que pode provocar dificuldade de comunicação e diálogo.

Para Caulkins (2004), a cultura está associada ao grau em que o conhecimento é compartilhado nas organizações. Dependendo do grau, identifica protocultura, subcultura, domínios fragmentados e idiosincrasias.

Pode-se aqui relembrar os sistemas ideacionais, já comentados por Pagés (1987) e Silva (2003). Morgan (1996) entende que as subculturas existem porque as pessoas têm *lealdades divididas* e nem sempre estão comprometidas com a organização em que trabalham. Entende também que há a contracultura, manifestada por grupos que se opõem aos valores propagados pelos que, no momento, fazem parte da cúpula (pode ocorrer dentro da própria cúpula ou entre toda a organização). Em geral, a contracultura está associada à ideologia.

A ideologia é um elemento da cultura apresentado por Fleury e Fischer (1996), ao diferenciar a empresa hipermoderna da empresa capitalista clássica. O primeiro modelo constitui um “lugar autônomo de produção simbólica, articulada às demais práticas da empresa: de pessoal, mercadológica, financeira e comercial [...] ambiciona, e, em larga medida o consegue, tornar-se um lugar de produção de significados e de valor” (FLEURY e FISCHER, 1996, p. 22). O segundo apóia-se em aparelhos ideológicos como a família, a escola e a religião, não produzindo, portanto, um universo simbólico próprio.

A cultura, ao deixar a dimensão oculta juntamente com o modelo da empresa capitalista clássica, adquire posição estratégica para o mundo organizacional. Os valores, mitos, crenças, símbolos, tornaram-se categorias que se fazem presentes no discurso das lideranças organizacionais, do modo integrado às estratégias.

Adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado do que a agir através de atitudes geneticamente determinadas. [...] é este o processo de aprendizagem que determina o seu comportamento e a sua capacidade artística ou profissional [...]. A cultura é um processo cumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo (LARAIA, 2003, p. 48).

Schein (1986) advoga o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem na qual a organização busque a qualificação constante, de forma compartilhada, com base nos seus valores, e ainda a comunicação de forma fluida entre todos os setores e a absorção da visão

sistêmica. O desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem precisa estar evidenciado nos valores ou pressupostos básicos. Suas idéias são explicitadas por Fleury (1995), ao relacionar quais seriam os pressupostos básicos:

1. relação da organização com o meio ambiente (a organização que aprende entende que pode administrar o contexto ambiental);
2. natureza pró-ativa da atividade humana (na qual o ser humano é visto em condições de resolver problemas, envolvendo-se em sua própria aprendizagem);
3. natureza pragmática da realidade (assumir a visão pragmática na busca de soluções);
4. natureza humana boa e mutável (considerar a bondade humana e sua aposta no processo de autodesenvolvimento);
5. natureza das relações humanas: individualismo X grupismo e autoritarismo X participação (adequar a proposição individualista ou grupal de acordo com a centralidade da inovação e criatividade para o primeiro caso e complexidade e interdependência de soluções para o segundo. Em relação ao poder, a organização participativa é mais criativa, dada a facilidade de mobilizar recursos. No entanto, ao comunicar as soluções encontradas, se estas forem simples, o fará com mais facilidade de modo autoritário; caso contrário, para soluções complexas, o modo participativo é recomendável);
6. natureza do tempo: orientado para o futuro (olhar o futuro significa a capacidade de avaliar de modo sistêmico cenários ou ações);
7. comunicação intensa (dada pela criação de diferentes canais. As informações devem ser confiáveis);
8. diversidade de subculturas (desenvolvimento do respeito às subculturas, evitando a formação de feudos);
9. orientação para a tarefa e para as relações interpessoais (ambas as formas são importantes, dependendo da organização);
10. Pensamento sistêmico (desenvolver modelos mentais complexos que constituem fatores críticos para a aprendizagem).

Johann (2004) desenvolveu um *constructo* da cultura de uma organização para demonstrar que, mesmo a empresa sendo impelida a uma só direção (força motriz), um conjunto de regras aparece (ideologia central) associado a elementos inconscientes (*self*) e também indesejáveis (zona de sobras), além da resistência às novidades e mudanças (novos valores adjacentes).



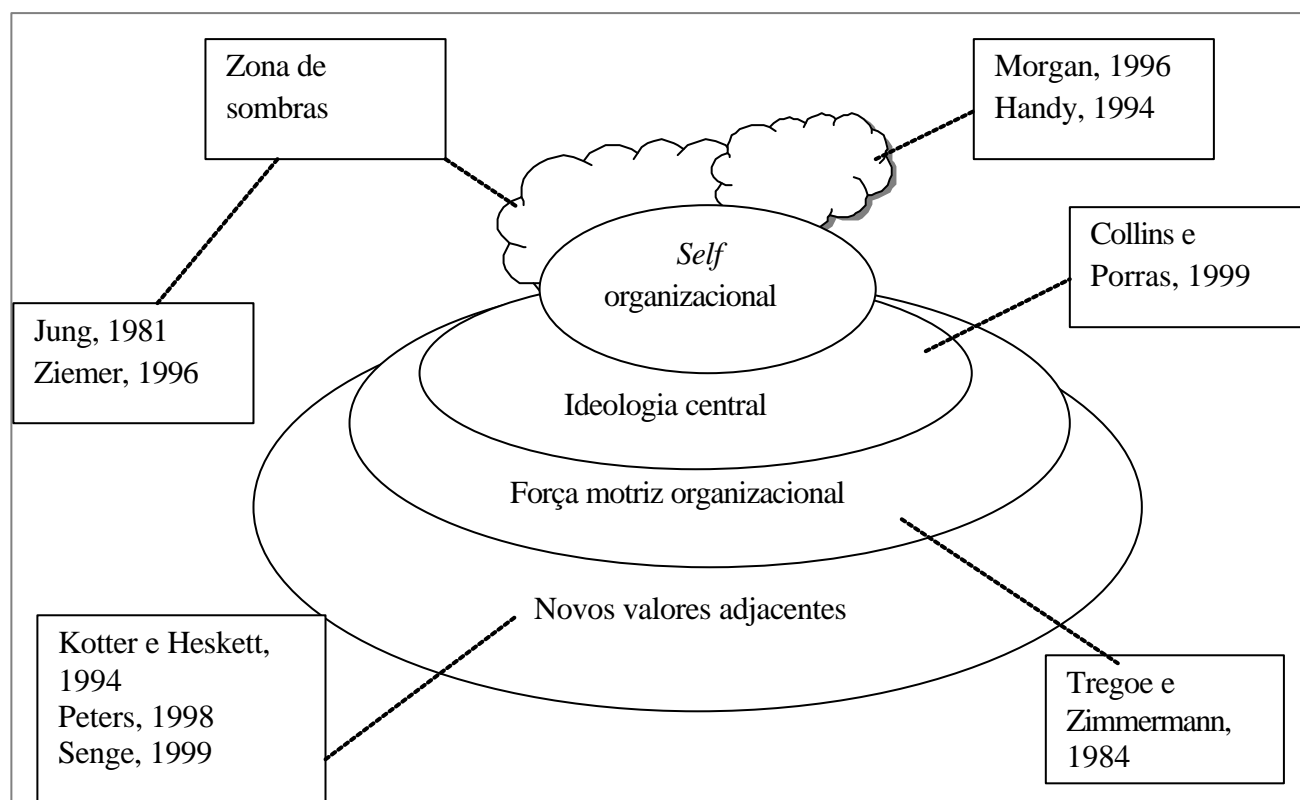


Figura 7 – Estrutura da cultura corporativa

Fonte: Johann (2004, p. 28)

De acordo com a figura, o *self* encontra-se no ponto central do núcleo da cultura e representa a interface entre os fatores tangíveis ou intangíveis / conscientes e não-conscientes, regulando a totalidade da cultura. A interação entre as pessoas leva à cristalização de atitudes que legitimam a forma como o trabalho deve ser organizado. As atitudes podem ser conscientes ou não<sup>19</sup>. Johann (2004) apóia-se no entendimento de Jung (1981) de que o *self* é o limite entre o que é consciente e o que não é e que acessar elementos do inconsciente auxilia no processo de individuação do sujeito. Nas organizações, conhecer os aspectos que fazem parte do que chama de inconsciente coletivo organizacional permite à empresa analisar-se, conhecer-se e iniciar um processo de revalorar a sua cultura.

A importância do inconsciente coletivo também pode ser ampliada até a zona de sombras da organização, pois é lá que se encontram os medos, os tabus, os preconceitos e os contratos psicológicos, sejam eles positivos ou negativos. Muitas vezes, as decisões tomadas racionalmente colidem frontalmente com a zona de sombras e as pessoas acabam não

<sup>19</sup> Johann (2004) traz a tipologia de Handy (1994), mesmo considerando uma forma simplista para caracterizar os tipos de cultura ou *self* organizacional. Sob a denominação de Deuses da Administração, Handy identifica Zeus: cultura do poder; Apolo: cultura de definição de papéis; Atena: cultura da tarefa; e Dionísio: cultura das pessoas.

percebendo o que, de fato, ocorre. A zona de sombras comporta o que Morgan denominou de imagens organizacionais<sup>20</sup> (JOHANN, 2004).

Na esfera da ideologia central, conforme apontado por Collins e Porras (JOHANN, 2004), encontram-se os valores mais autênticos, nobres, fortes e duradouros da organização, vistos como o seu maior patrimônio. São os valores permanentes, reconhecidos e legitimados desde o início das atividades empresariais. Relacionam-se com a ética, a honestidade, as melhorias sociais e outros. É comum que o conjunto de valores de uma organização seja diferente do de outras, pois geralmente os valores são construídos sob a influência do mito organizacional, embora ética e honestidade sejam recorrentes em empresas bem-sucedidas (JOHANN, 2004).

A força motriz refere-se aos impulsos deixados pelo mito em seu legado cultural e acaba sendo o motor da organização. Nem sempre é explícita, como demonstraram Tregoe e Zimmermann (*apud* JOHANN, 2004), mas estão presentes quando as decisões mais importantes são tomadas. São aprovadas as decisões que se enquadram ou não na força motriz.

De acordo com Johann (2004), o reconhecimento da força motriz é importante, pois ajuda a compreender a origem de crenças e valores e, principalmente, auxilia a organização a seguir sua vocação naturalmente. A força motriz pode evidenciar-se nos produtos oferecidos, nas necessidades do mercado, na sua capacidade de produção e tecnologia, como um método de vendas, distribuição e logística ou pelo seu crescimento e lucro. Por meio de *workshops* com a alta administração é possível identificar a força motriz de uma organização e também verificar a existência de subculturas. Para o autor, é importante não haver choques nessa esfera, a fim de evitar o enfraquecimento do motor da organização.

Quanto aos novos valores adjacentes, a referência recai sobre a absorção de novos paradigmas e, portanto, mudanças profundas na cultura das organizações. Um ambiente estável, no passado recente, permitia uma cultura densa, na qual os valores eram compartilhados em alto grau e significavam uma boa vantagem competitiva. Atualmente, a densidade da cultura precisa estar associada a mais um elemento, que é o grau de adaptação ao meio, agora não mais estável. Entre os estudiosos dessa dimensão estão Kotter e Heskett, Peters e Senge. Assim,

a cultura densa corresponde a uma ideologia central bem compreendida e adequadamente assimilada pelas pessoas da organização, por uma força motriz presente e perceptível e por um *self* organizacional positivamente caracterizado. Por sua vez, a contraparte adaptativa da cultura de alto desempenho requer que a organização disponha de sensores apurados no seu macroambiente, sinalizando as

---

<sup>20</sup> As imagens apresentadas por Morgan (1996) são mecanicismo, prisões psíquicas, sistemas políticos, instrumentos de dominação, organizacidade, cibernética, fluxo e transformação e realidade social.

mudanças e identificando novos valores que devam ser trabalhados na cultura da empresa [...]. Quanto maior a agilidade de absorção de valores, maior a capacidade da respectiva cultura em mostrar-se adaptativa ou, até, antecipar-se aos novos tempos (JOHANN, 2004, p. 42).

Para manterem a sobrevivência e o sucesso, compartilhar valores e princípios é fundamental, mas mais que isso, precisam (os valores e os princípios) ser compartilhados pelo diálogo e pelas atitudes. Para Senge (2005) compartilhar as aspirações é algo que pode ser muito trabalhoso, mas é altamente compensatório, pois funcionam como um ponto de referência constante.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia que sustenta o presente estudo. De acordo com Merriam (1998), o rigor inicia-se pela exposição da postura filosófica assumida pelo pesquisador, muito embora os filósofos da ciência evitem fazer definições. Para Freire-Maia (1997), isso ocorre por três razões:

1) toda definição tende a ser incompleta – sempre limitante, e, por isso mesmo, excludente; 2) o problema é muito complexo e 3) dificilmente dois filósofos da ciência concordariam sobre como definir – isto é, fazer caber numa formulação reduzida todo o objeto de seus estudos.

Nesse sentido, afirma-se que não há uma única forma de conhecer (MINAYO, 1994), tampouco há uma única forma válida de conceber o conhecimento (FEYERABEND, 1993).

Este estudo, portanto, leva em consideração o fato de que as diferentes teorias apresentam pressupostos próprios, representados por diferentes paradigmas e explicados por metáforas distintas. O conceito de paradigma, criado por Kuhn, apresenta segundo Freire-Maia (1997) 21 definições, pelo fato de seu criador não o ter utilizado com a consistência necessária. Para este estudo, traz-se a explicação de Freire-Maia (1997, p. 103), que afirma que os paradigmas representam

conjuntos de conceitos fundamentais, que determinam o caráter da descoberta científica. São como túneis que, pela sua posição, direção, diâmetro, etc., orientam o encaminhamento das pesquisas realizadas que se encontram em seu interior.

Esta pesquisa adota o paradigma interpretativista (MORGAN, 1980), advogando que a realidade social é o resultado das experiências subjetivas e intersubjetivas das pessoas, não existindo de modo concreto. A sociedade, por sua vez, é compreendida do ponto de vista do pesquisado. Ao observador cabe compreender o processo pelo qual as múltiplas realidades compartilhadas são construídas, aceitas e modificadas. “A ciência é vista como uma rede de jogos que subjetivamente determinam conceitos e regras que os profissionais da ciência inventam e seguem” (MORGAN, 1980, p. 609).

A escolha da abordagem qualitativa atende ao pressuposto de Morgan e Smircich

(1980) de que o método deve ser escolhido de forma a responder adequadamente ao problema da pesquisa. Segundo Silva (2000, p. 58),

o estudo do processo de aprendizagem envolve categorias tais como valores, ideologias, padrões de ação, que não podem ser mensuradas ou demonstradas com fórmulas numéricas ou dados estatísticos. A abordagem interpretativa<sup>21</sup> permite a compreensão do processo de aprendizagem a partir de depoimentos dos sujeitos da pesquisa, buscando captar como eles o interpretam.

Em termos epistemológicos, a abordagem qualitativa, por tratar de temas sociais, é a mais adequada (MERRIAM, 1998). Esse tipo de abordagem passa a atender cada vez mais aos estudos em diversas áreas do conhecimento, pois envolve também aspectos subjetivos, que a pesquisa quantitativa não aceita, muito embora reserve outros valores. Para essa mesma autora (1998), a pesquisa qualitativa permite aos pesquisadores a compreensão dos significados atribuídos pelas pessoas aos fatos e que a partir disso constroem múltiplas visões da realidade.

A abordagem qualitativa permite a compreensão do fenômeno no contexto em que ocorre. Uma vez apreendido pelo pesquisador, revela o ponto de vista e o entendimento das pessoas envolvidas sobre o fenômeno (BOGDAN e BIKLEN, 1998). A pesquisa qualitativa tem sido prestigiada por pesquisadores que indagam em suas pesquisas “por quê” e “como”, de modo a realizar explanações sem a preocupação com causas e efeitos (YIN, 1989). Strauss e Corbin (1990) propõem a abordagem qualitativa calcada na coleta de dados por meio da observação e entrevista, da análise ou interpretação e dos relatórios (escritos ou verbais). Assim, este estudo pauta-se na interpretação da forma pela qual os gerentes aprendem em seu ambiente de trabalho e como a cultura influencia na aprendizagem, sob o ponto de vista dos entrevistados, com base nas entrevistas.

Um outro aspecto também importante é a possibilidade de agregar novos elementos que forem surgindo no decorrer da pesquisa. Segundo Godoy (1995, p. 25), ao adotar “um enfoque exploratório, o pesquisador deverá estar aberto às suas descobertas. Mesmo que inicie o trabalho a partir de algum esquema teórico, deverá manter-se alerta aos novos elementos ou dimensões que poderão surgir no decorrer do trabalho”.

---

<sup>21</sup> Trata-se de um tipo de estudo de caso que permite desenvolver categorias conceituais ou dar suporte ou não a pressupostos teóricos assumidos antes da coleta dos dados (MERRIAM, 1998).

### 3.1 Perguntas de Pesquisa

Na abordagem qualitativa as perguntas direcionam o interesse do pesquisador de modo a permitir no processo a incorporação de novos elementos. Para Merriam (1998, p. 60), as perguntas “refletem o pensamento do pesquisador sobre os fatores mais expressivos do estudo. Elas dirigem a investigação e determinam como os dados devem ser coletados”. As perguntas auxiliam na delimitação e no foco da investigação, para orientar as escolhas dos instrumentos da pesquisa, como ambiente, processos e eventos estudados (MILES e HUBERMAN, 1994).

As perguntas de pesquisa são:

- a) Como os executivos de uma empresa do setor plástico (tubos e conexões) aprendem a exercer as atividades, atribuições e responsabilidades no cargo gerencial?
- b) O que aprendem em termos de conhecimento, hábitos e atitudes para exercer atividades, atribuições e responsabilidades no cargo gerencial?
- c) Como a cultura organizacional influencia na aprendizagem desses executivos?

### 3.2 Natureza da Pesquisa

A pesquisa, na busca da compreensão de como os gerentes aprendem e como a cultura influencia no processo de aprendizagem, não assume um modelo teórico predeterminado. Os resultados, à luz de diferentes concepções, serviram para descrever e interpretar o processo de aprendizagem dos gerentes e como a cultura influencia na aprendizagem. De acordo com Merriam e Caffarella (1991), é interessante a utilização de concepções de diferentes autores para auxiliar na compreensão de como o adulto aprende, pois o fenômeno é por demais complexo para servir-se de reducionismos.

Estudou-se, então, a aprendizagem dos diretores da empresa Tubos e Conexões Tigre, unidade Joinville. Cada um dos diretores forneceu, sob seu ponto de vista, informações sobre seu aprendizado e sobre como percebe, sente ou compreende a cultura da Tigre, de forma independente, o que caracteriza um estudo de caso. Este é aconselhável na perspectiva qualitativa, pois busca entender e explicar o sentido dos fenômenos sociais sem provocar rupturas sensíveis com o ambiente.

Ainda a abordagem é apropriada, pois visou descrever um fenômeno social atual

importante no cotidiano das pessoas na organização (MERRIAM, 1998).

Finalmente, é importante ressaltar que esse tipo de estudo não serve a generalizações. A população escolhida não é representada por amostragem e não se constitui como um grupo com características comuns. Os estudos qualitativos trabalham com pequenas amostras, pois não há interesse em generalizar os resultados (MILES e HUBERMAN, 1994; MERRIAM, 1998). De acordo com Merriam (1998), há dois tipos de amostra – a probabilística, que generaliza resultados, e a não-probabilística, mais adequada para a pesquisa qualitativa. Para este caso, a seleção da amostra é não-probabilística e intencional, com o objetivo de apreender o máximo possível.

Em relação à temporalidade, caracteriza-se como seccional (BABBIE, 1998). A coleta de dados deu-se num tempo determinado, embora os respondentes tivessem rememorado fatos e experiências passadas.

### 3.3 Coleta de Dados

Por meio de uma visita preliminar para expor o objeto e os objetivos deste estudo, a pesquisadora, após confirmação da participação dos profissionais, marcou data, hora e local para as entrevistas. Uma dificuldade a ser registrada foi a pouca disponibilidade dos executivos, dado o tempo disponível e as agendas lotadas. Foram entrevistados seis gerentes e, em média, as gravações duraram cerca de duas horas. As entrevistas foram gravadas e, com o auxílio do recurso de *via voice*, rapidamente digitadas.

A coleta de dados resultou das informações obtidas com os gerentes estudados, por intermédio de um formulário<sup>22</sup> e de entrevista semi-estruturada realizada individualmente a respeito de sua aprendizagem e de como vêem, percebem ou sentem a cultura da organização. Essa modelagem permite ao entrevistado discorrer sobre o tema sugerido, o que se caracteriza como a forma de coleta mais importante nesse tipo de pesquisa (YIN, 1990).

Foram realizadas seis entrevistas com gerentes que, em comum, trabalham diretamente com o presidente da empresa. A recepção foi positiva e acolhedora desde os primeiros contatos. Nenhum dos gerentes demonstrou pressa ou desconforto durante as entrevistas. Um dos gerentes preferiu registrar a próprio punho as respostas e entregá-las à pesquisadora,

---

<sup>22</sup> O formulário contém perguntas básicas como idade, formação e titulação, tempo de atividade na função, por exemplo. O referido formulário encontra-se anexo.

desculpando-se pela falta de disponibilidade.

### 3.4 Análise dos Dados

Primeiramente foi realizada “dentro de cada caso” e posteriormente foi feita a análise cruzada para, por meio do método de comparação constante, construir grupos de categorias que capturassem padrões repetidos capazes de explicitar o fenômeno estudado (MERRIAM, 1998; MILES e HUBERMANN, 1994). A análise dos dados foi efetuada a partir da sua descrição e interpretação, como já se disse, numa primeira etapa separadamente, para então refletir sobre o conjunto das informações. Para Miles e Hubermann (1994, p. 172), ao cruzar as informações, o pesquisador pode “ver processos e resultados através de muitos casos, entender como eles são qualificados pelas condições locais e, assim, desenvolver descrições mais sofisticadas e explicações mais poderosas”.

A primeira etapa constituiu uma análise narrativa (MERRIAM, 1998) em que foram compilados os dados coletados (pelo formulário e pela entrevista), com foco no fenômeno estudado, de modo que pudessem fornecer a visão de cada gerente sobre sua aprendizagem e como a cultura da organização influencia na sua aprendizagem. Foram construídas, portanto, histórias individuais.

Os termos recorrentes e as experiências semelhantes formaram categorias (MERRIAM, 1998). Para Strauss e Corbin (1990), é necessário reunir conceitos ou pressupostos que pareçam pertencer ao mesmo fenômeno. Desse modo, a construção das categorias, demonstradas nos quadros criados especialmente para isso, possibilita a sua visualização.

### 3.5 Definição dos Termos

Aprendizagem Autodirecionada: é definida como um processo no qual indivíduos tomam a iniciativa de desenhar suas experiências de aprendizagem, diagnosticar necessidades, alocar recursos e avaliar a própria aprendizagem (BROOKFIELD, 1993).

Aprendizagem de Adultos: “é resultante da transação entre adultos na qual as experiências são interpretadas, conhecimentos e habilidades adquiridos, e a ação tomada [...] é



um fenômeno e um processo que pode ocorrer em qualquer lugar” (BROOKFIELD, 1993, p. 4).

Aprendizagem Formal: atividades de aprendizagem tomadas via instrução (HOULE, 1980).

Aprendizagem Informal: atividades tomadas pelos indivíduos para informar a si mesmos sobre a vida e suas possibilidades, podendo ou não ter relação com a preparação e o desenvolvimento de sua carreira (HOULE, 1980).

Aprendizagem Situada: é a que ocorre por meio da colaboração entre os adultos envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento das habilidades, aquisição do conhecimento e reflexão sobre as experiências. Acontece pela interação social (SILVA, 2000).

Aprendizagem: é o processo pelo qual as pessoas obtêm conhecimento, sensibilidade e domínio de habilidades por meio de experiência ou estudo (HOULE, 1980, p. xi).

Atividades de Aprendizagem Formal: atividades educativas que ocorrem sob a orientação de um instrutor, como seminários e cursos em universidades (CERVERO *et al.*, 1986).

Atividades de Aprendizagem Informal: atividades educativas que ocorrem sem a ajuda de um instrutor, como consulta a dicionários, leitura de periódicos e procura por especialistas (CERVERO *et al.*, 1986).

Comunidades de Prática: “grupo de pessoas ligadas informalmente pelo conhecimento especializado e compartilhado e pela paixão em um empreendimento conjunto” (WENGER e SNYDER, 2001).

Cultura: “conjunto de pressuposições tácitas sobre como o mundo é ou pode ser para um grupo de pessoas e que determina suas percepções, pensamentos e sentimentos e, em algum grau, seu comportamento” (SCHEIN, 1986, p. 11).

Cultura Organizacional:

conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir, em relação a esses problemas (SCHEIN, 1986, p. 20).

Currículo de Aprendizagem: “conjunto de recursos e oportunidades de aprendizagem na prática diária, visto da perspectiva dos aprendizes” (LAVE e WENGER, 1991, p. 97).

Executivo: é um agente ativo na construção de seu ambiente, influenciando a mudança

ou a manutenção dos sistemas de gestão (ESCRIVÃO, 1995). Para fins deste estudo, o termo gerente pode ser substituído por executivo, pelo fato de todos os executivos pesquisados exercerem a função de gerência na empresa.

### 3.6 Limitações do Estudo

Primeiramente, quanto aos respondentes, não se obteve a totalidade de gerentes. Uma vez feito o convite pela pesquisadora, foram ouvidos os que se disponibilizaram de algum modo, seja respondendo através de entrevista ou respondendo a punho e entregando (um caso). Assim, os resultados obtidos restringem-se a visão e percepção dos respondentes e não podem ser generalizados.

A entrevista, técnica de coleta de dados utilizada neste estudo, pode apresentar a desvantagem (TAYLOR e BOGDAN, 1984) de que o que as pessoas falam não corresponda necessariamente às suas ações e percepções. Ainda, como o entrevistador não observa diretamente os respondentes em seu ambiente de trabalho, pode não compreender adequadamente suas perspectivas, interferindo não positivamente na investigação.

Embora a desvantagem apontada seja importante, é importante esclarecer que a pesquisadora supõe que os respondentes, por se disponibilizarem, tiveram a intenção de colaborar com a pesquisa trazendo informações que correspondam, de fato, a forma como sentem e percebem os valores que sustentam as relações e o trabalho na organização.

Quanto aos estudos sobre cultura há visões diferenciadas das ciências como antropologia, sociologia e psicologia e administração. Enquanto as primeiras se dedicam a criar conceitos e desenvolver teorias científicas sobre a sociedade e modo de como o homem cria significado e sentido para o mundo que o rodeia a administração se volta para a busca de resultados através do entendimento de que se trata de mais uma ferramenta com vistas à competitividade. Desta forma, pode-se compreender cultura partindo-se de pontos diferentes e, portanto, chegando a resultados diferentes.

## 4 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

### **TIGRE – CONSTRUINDO SONHOS**

*“A Tigre está comprometida com o desenvolvimento sustentável do habitat humano.”*

*Amaury Olsen - Presidente*

#### 4.1 História

A história da organização leva a considerar a sua trajetória desde a criação e a visão de quem a concebeu. O contexto de criação e desenvolvimento e a exposição de sua situação atual sugerem pensar sobre a cultura de acordo com a premissa de que os valores básicos de uma organização são os decorrentes das tensões entre as demandas de adaptação externa e a integração interna (FLEURY, 1995). Assim, as formas pelas quais as pessoas que viveram o processo histórico de uma organização se posicionam perante os desafios, salvaguardando os modelos tidos como certos e buscando novas soluções, permitem os estudos de cultura organizacional.

A Tigre S.A. conta com 60 anos de uma história marcada pelo pioneirismo. O início de toda a trajetória foi a compra de uma pequena fábrica de pentes feitos com chifres de boi, por João Hansen Júnior, em 1941, na cidade de Joinville. Nessa mesma época, começaram a aparecer no mercado pentes de plástico, que além de coloridos eram baratos, o que poderia significar uma “temível” concorrência<sup>23</sup>. A partir do ano de 1945, João Hansen Júnior adquiriu uma máquina injetora de plástico e, além dos pentes, fabricou boquilhas para cachimbos, piteiras para cigarros e charutos, leques e acessórios.

Entusiasmado com a possibilidade de utilização do plástico, em 1950 era pioneiro na fabricação de mangueiras de PVC flexível e, na sequência, de tubos e conexões de PVC rígido.

No final da década de 1970, com o processo de internacionalização que decidiu

---

<sup>23</sup> Os dados deste capítulo foram obtidos na página oficial da empresa mantida na *web*: [www.Tigre.com.br](http://www.Tigre.com.br) acesso em março e abril de 2005.

iniciar, a empresa consolidou suas bases de exportação. Além das empresas subsidiárias na América Latina, comercializa com Nigéria, Angola, Porto Rico, Guatemala, Estados Unidos e Canadá. Atualmente a Tigre detém 60% do mercado nacional de tubos e conexões de PVC e é uma das cinco maiores empresas do mundo no segmento.

Em dados gerais, a Tigre é um dos principais agentes do mercado da construção civil da América do Sul, especializada em obras prediais e com foco na atuação segmentada, em relação tanto à demanda quanto aos canais de comercialização. Atende a diversos perfis e padrões, sempre pesquisando como reduzir tempo, riscos e custos. É uma marca presente no varejo tradicional e especializado, de distribuidores e construtoras. Sua atuação segmentada<sup>24</sup> agrega valor aos produtos, além de potencializar a difusão do conhecimento em toda a cadeia produtiva.

A inovação confere à Tigre a liderança. Assim, a empresa capta as necessidades do consumidor e se antecipa a elas, desenvolvendo soluções que contribuam para melhorar os processos construtivos, garantindo a eficácia e a durabilidade dos sistemas. O processo de inovação permeia todos os ambientes da organização, por intermédio de uma política de pesquisa e desenvolvimento centrada na oferta de soluções completas nos segmentos em que atua. Para garantir o estado de arte da tecnologia em gestão, processos e sistemas, a empresa mantém parcerias com universidades, instituições de pesquisa e fornecedores no Brasil e no exterior.

Inovação é o resultado da cultura empresarial e da estrutura de pesquisa e desenvolvimento. Ela faz a diferença quando agrega valor para o consumidor.

#### 4.2 A Tigre na América Latina

Em sociedade com empresários paraguaios, a Tigre, em 1977, constituiu a empresa Tubopar no Paraguai. Foi a primeira experiência em um mercado fora do Brasil. Atualmente, detém 80% de *market share* em tubos e conexões de PVC no Paraguai.

A década de 1990 foi marcada pela decisão de tornar-se líder em todos os países onde se fizesse presente. Foi uma decisão estratégica. Começou com o controle da empresa Fanaplas no Chile, o que conferiu à Tigre a referência no mercado internacional. Reconheceu

---

<sup>24</sup> A Tigre desenvolve sistemas completos e exclusivos para instalações prediais, acessórios sanitários, ferramentas para pintura e portas, janelas e forros.

que para ser líder no mercado chileno teria que ousar mais. Assim, adquiriu em 1999 mais três empresas locais, absorvendo 41% do mercado naquele país. Concomitantemente iniciou operações na Argentina, inaugurando em Pilar, no ano de 1998, uma nova unidade. Em 1999 assumiu a empresa Santorelli e conquistou 27% do mercado argentino.

Outros investimentos foram feitos na Bolívia a partir do ano de 2000. Com a compra da Plasmar, a Tigre deteve 70% do mercado boliviano. “Todo este processo tem sido muito gratificante para a Tigre, ao permitir uma base maior de exportação, o convívio com outras culturas, a incorporação de profissionais e competências, a conquista de novos mercados e excelentes situações de competição” (obtida via Internet, no *site* da Tigre. Acesso em 23 abril 2005).

#### 4.3 Questões Ambientais

##### **HABITAT HUMANO**

*O compromisso da Tigre é garantir qualidade de vida  
para todos, no presente e no futuro*

A Tigre reconhece que o meio no qual o homem vive, sendo ele natural e construído, deve ser sustentável, de modo a permitir o desenvolvimento da sociedade. Partindo desse entendimento, a empresa orienta seus projetos, suas ações e seu negócio. Ela concebe o habitat humano como seu próprio negócio. “A marca Tigre personifica esses atributos, por isso é reconhecida pelo mercado como uma das 12 marcas mais valiosas do Brasil, a única do setor de construção civil neste seleto grupo, segundo a consultoria internacional Interbrand” (obtida via Internet).

Em seus projetos, desenvolvem-se soluções que buscam a racionalização na construção da casa própria, atendendo a sua chamada: “Tigre – construindo sonhos”. Os sistemas de água, esgoto, telefone e gás reduzem o tempo e os riscos da obra, os excessos de mão-de-obra aplicada e o desperdício de materiais.

Em termos de inovação e levando em conta que a qualidade de vida pode ser traduzida como a qualidade da infra-estrutura dos locais onde as pessoas vivem, a dependência da disponibilidade de água tratada, de redes coletoras e de tratamento de esgoto, de serviços de gás, de telecomunicações e de energia leva a empresa a criar soluções sustentáveis que

reduzam perdas, sejam estanques, tenham o processo de instalação simplificado e diminuam a necessidade de interferências urbanas.

A produção agrícola também é uma das preocupações da Tigre, que reconhece que a água é um insumo essencial para a agricultura moderna. Hoje, 70% do total da água doce utilizada em todo o mundo destina-se à produção de alimentos. Por isso, o crescimento da produtividade está cada vez mais associado à disponibilidade de água na hora, no local e na quantidade certos. Para atender a essa necessidade, a Tigre desenvolve sistemas de irrigação que reduzem o consumo de água e de energia, tornando as atividades do homem do campo mais competitivas e rentáveis.

No que diz respeito ao compromisso com o desenvolvimento sustentável do habitat humano, um dos projetos mais significativos é a Cidade Tigre, que vai envolver diversas empresas do setor da construção civil. A premissa desse trabalho é proporcionar ao cidadão um padrão de vida sustentável, em que pese a importância da relação harmônica entre casa e entorno. Trata-se de uma minicidade a ser construída na cidade de Joinville (SC), com o objetivo de resgatar o modelo ideal de planejamento, execução e gerenciamento de infraestrutura urbana e predial. O projeto vai ocupar quase 1.000 m<sup>2</sup> de área construída e servirá de referência para a divulgação das melhores técnicas e meios de execução, sempre levando em consideração o conceito de sustentabilidade por meio do uso de materiais e tecnologias ambientalmente corretos.

Como parceiros comerciais, a Tigre conta com mais de 50 mil pontos-de-venda com suporte da equipe de campo e de serviços exclusivos via telefone e Internet, garantindo o monitoramento das relações comerciais. Entre os profissionais que são atendidos pela equipe de assistência técnica encontram-se projetistas, engenheiros, arquitetos e instaladores. Estes contam ainda com o suporte de serviços via telefone e Internet. As construtoras e empreiteiras recebem atendimento especializado em campo e via telefone e Internet. Podem acessar opções de financiamento, resolver questões técnicas, conhecer os lançamentos, garantir trocas mais rápidas de produtos, assistência técnica preventiva e treinamento.

Quanto aos consumidores, estes, além do suporte técnico via telefone e Internet, contam com o exclusivo Tigre Resolve, que por meio de parceiros credenciados e capacitados atende, em até duas horas após o chamado, consumidores localizados nas maiores cidades brasileiras. Os serviços para consumidores e parceiros atuam 32 horas por dia: 8 horas em campo ou via telefone e 24 horas via Internet.

#### 4.4 A Universidade Tigre

O conhecimento é o único diferencial competitivo sustentável a longo prazo. Ciente desse desafio, a empresa mantém a Universidade Tigre, um modelo inovador de gestão do conhecimento que possibilita interações constantes com o mercado, buscando entender, satisfazer e antecipar as expectativas do consumidor. Ela é pioneira no uso de tecnologias que permitem simultaneamente capacitar e estreitar relacionamentos com os funcionários e os principais parceiros.

Com modernos recursos de comunicação interativa a distância, os programas de qualificação alcançam diariamente milhares de profissionais em mais de 110 pontos remotos. Ao valorizar o conhecimento e a atitude das pessoas envolvidas com o negócio, a Tigre cria as condições para seu crescimento no presente e para seu desenvolvimento futuro. Conhecimento é o diferencial competitivo para a construção da liderança Tigre.

Entre os projetos mais interessantes, o Mundo Tigre é um programa de relacionamento que permite se aproximar de todos os agentes influenciadores do segmento da construção civil. Seu objetivo é conhecer melhor seus principais públicos e promover o compartilhamento das melhores experiências em suas áreas de ação para qualificar cada vez mais os serviços prestados ao consumidor final.

Merece destaque também o Prêmio Universidade Tigre, que estimula a participação da sociedade, por intermédio dos estudantes do nível básico à pós-graduação, no desenvolvimento de soluções inovadoras para melhorar a qualidade de vida da população e para a racionalização do processo construtivo.

#### 4.5 Obras Benéficas

Cerca de 20 mil crianças e adolescentes beneficiados e investimento aproximado de R\$ 1 milhão, entre recursos próprios, impostos revertidos pelas leis de mecenato, doações, parcerias e promoções, são os números do relatório anual do Instituto Carlos Roberto Hansen (ICRH), instituição criada por iniciativa da Tigre para promover recursos humanos e financeiros, investidos no desenvolvimento de crianças e adolescentes, especialmente nas áreas de educação, cultura e saúde.

Em 2003, as ações do Instituto Carlos Roberto Hansen concentraram-se

principalmente em Joinville e Rio Claro, mas devem se estender a todas as regiões onde a Tigre dispõe de unidades fabris, como Castro (PR), Indaiatuba (SP) e Camaçari (BA).

Por meio do instituto, a Tigre apóia o Projeto Jovem Cidadão, iniciativa da Prefeitura de Joinville que envolveu no ano passado 8,8 mil crianças e adolescentes em atividades esportivas, as quais promovem o convívio social e a educação para a cidadania. Em 2004, a expectativa da Fundação Municipal de Esportes era de ampliar para 15 mil crianças matriculadas em 16 modalidades esportivas.

O Instituto Carlos Roberto Hansen resume e reúne a postura de um grupo empresarial que sempre colocou em primeiro lugar as pessoas e que sempre valorizou sua comunidade. “Nada mais justo e coerente que tenhamos então um instituto organizado e independente, mas enraizado na Tigre, para nortear e abrigar um trabalho que vem sendo feito há 60 anos e que hoje se convencionou chamar de ações de responsabilidade social”, destaca o presidente da Tigre, F. Amaury Olsen<sup>25</sup>.

#### 4.6 Valores da Tigre

Compreendendo que as atitudes diárias são responsáveis pelo sucesso da Tigre, os valores mais significativos estão relacionados com ações e com as relações pessoais. São a cooperação, a transparência, fazer acontecer, inovação, foco estratégico e, finalmente, o comportamento prestador de serviço.

Assim, a cooperação, que é a capacidade de trabalhar bem coletivamente, agrega e compromete os colaboradores, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e coletivo. A transparência está ligada à atitude pró-ativa, gerando relação de confiança e, por conseguinte, um bom clima de trabalho, atingindo as metas mesmo com diversidade nas opiniões. Fazer acontecer sugere a criação de visões inovadoras e automotivação, contribuindo para o sucesso da Tigre. A inovação garante o diferencial da Tigre por meio da geração de novos produtos, processos ou serviços. O foco estratégico permite o entendimento, o alinhamento e o comprometimento com a estratégia da Tigre, objetivando concentrar os esforços na implementação de suas estratégias. Nesse valor, encontra-se a criação de um conjunto de crenças e valores capazes de se transformar em identidade empresarial e, ainda, o comportamento prestador de serviço, que visa à compreensão das necessidades do mercado, contribuindo na adoção de soluções que produzam valor.

---

<sup>25</sup> Dados retirados do *site* <<http://www.tigre.com.br>>. Acesso em março/abril de 2005.



## 5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo registrar a fala dos executivos da Tigre com base na entrevista realizada e, assim, proporcionar uma visão geral dos respondentes por intermédio da sua história profissional. Primeiramente construiu-se um quadro comparativo com o inventário pessoal, pontuando idade, tempo de trabalho na organização, tempo como executivo e formação, para então expor a sua trajetória e o seu entendimento sobre sua função, sua aprendizagem e influência da cultura da Tigre sobre sua aprendizagem. O texto procurou ser fiel às entrevistas, garantindo assim a qualidade no desvelamento do objeto deste estudo, interpretando o significado das experiências dos sujeitos (MERRIAM, 1998).

	<b>Idade</b>	<b>Tempo na Tigre</b>	<b>Tempo como executivo</b>	<b>Graduação</b>	<b>Formação</b>
<b>Sujeito A</b>	De 35 a 45	2 anos	7 anos	Engenharia Civil	Especialização em Marketing Especialização em Administração
<b>Sujeito B</b>	De 45 a 55	6 anos	15 anos	Engenharia Mecânica	Especialização em Engenharia de Produção Especialização em Administração de Empresas Especialização em Gestão Avançada
<b>Sujeito C</b>	De 35 a 45	2 anos	14 anos	Engenharia Civil	Mestre em Administração
<b>Sujeito D</b>	Até 35	10 anos	6 anos	Publicidade	MBA em MKT
<b>Sujeito E</b>	De 45 a 55	1,5 ano	20 anos	Engenharia Química	Amana-Key
<b>Sujeito F</b>	De 45 a 55	3 anos	14 anos	Engenharia Agrícola	Especialização em Marketing Especialização em Qualidade e Produtividade MBA em Gestão Empresarial

Quadro 4 – Inventário pessoal dos sujeitos

### Sujeito A

*“Sou uma pessoa inquieta e, então, aproveito as oportunidades.”*

O sujeito A é Engenheiro Civil e especialista em Marketing e Administração pela Dom Cabral. Gerencia há dois anos a área do Varejo Sul na Tigre. Como executivo, no entanto, exerce a função há sete anos. Durante esse tempo, aproveitou as oportunidades e fez várias tentativas, concorrendo a vagas oferecidas pela empresa. Caracterizou-se como um sujeito impaciente, razão pela qual apresenta um percurso interessante. Iniciou na Tigre como engenheiro e após três anos trabalhou no setor de vendas administrando seis pessoas. Dedicou-se por dois anos a essa atividade.

Candidatando-se a uma vaga em São Paulo, foi chamado para exercer o cargo de gerente de produtos. Exerceu a atividade por dois anos. A partir daí sua carreira tornou-se mais executiva. Voltou para Joinville com a atribuição de estruturar o setor de desenvolvimento de produto, então ligado ao *marketing* voltado para o mercado. Nos últimos dois anos, por meio de uma oportunidade, assumiu a gerência atual. É um gerente que se encontra na faixa etária entre 35 e 45 anos.

Ao ser indagado sobre as principais funções como executivo, afirmou que a principal é “gerir pessoas para que tragam resultados. Nosso foco é, primeiramente, com a nossa turma, para implementar estratégias que julgamos ser vencedoras”. No seu ponto de vista, considera essencial passar a estratégia corporativa.

Ao narrar o histórico dos conhecimentos, habilidades e competências para desempenhar sua função no início de carreira, lembrou que quando exerceu o cargo de Gerente de Marketing era necessário conhecer o mercado, os produtos e também entender de administração. Era necessário saber o posicionamento do produto e o *marketshare* em cada região, o que significava, além de conhecer o mercado, realizar pesquisas de mercado.

Do seu ponto de vista, apesar de não saber tudo, considerou que tinha a bagagem inicial para o cargo. As maiores dificuldades eram conhecer a cultura do Brasil, pois até então morava no Estado de Minas Gerais e atendia apenas uma região específica, e o estudo da língua inglesa – o que dificultava o contato com outras empresas, principalmente durante as feiras. “Tive que correr atrás... é a vida”, afirmou.

Em São Paulo superou as dificuldades com vontade, ampliando os contatos. Lembrou que precisava compartilhar várias áreas da empresa sem administrar nenhuma delas e que, para obter sucesso, foi preciso muita habilidade para convencer as pessoas: “Afinal o poder de

fazer não está no gerente, está na pessoa que está naquela célula. É interessante desenvolver essa habilidade”. Conclui esse questionamento afirmando que a aprendizagem ocorreu no processo, enquanto estava exercendo o cargo. A empresa não o preparou para assumir a função.

Realizando um balanço dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes atuais, considera fundamental para exercer a função de executivo hoje o processo de desenvolvimento de pessoas. Para dar apoio a essa resposta descreve um cenário no qual posiciona a Tigre como uma organização que vem acompanhando ano a ano esse trabalho. Para isso, diversas áreas já criaram formas de preparar pessoas para assumir posições executivas, independentemente da área de desenvolvimento de pessoas. “Hoje, em algumas áreas, existe um processo de desenvolvimento de pessoas para assumirem funções gerenciais”.

Ao falar de sua própria aprendizagem, voltada para a função de gerenciamento, conta que não parou de estudar. A cada dois anos realiza um curso mais intenso com o objetivo de atualizar-se sobre os conhecimentos da área em que atua. Reconhece que a relação com o cliente é o que favorece a maior aprendizagem, pois esta se dá nas relações humanas vivenciadas no dia-a-dia. Outra aprendizagem importante é como manter a equipe motivada, pois também implica o fator relacional, razão pela qual entende que o *feedback* é importante, que é possível tirar proveito dessa técnica. De um modo informal, gosta de ler.

Em relação à participação em eventos, marca sua presença sempre que pode. Além disso, faz parte de sua função desenvolver programas, como treinamentos a distância com uso de ferramentas inovadoras.

Nunca planejou o aprendizado para ser executivo, pois sua própria vida nunca foi muito organizada. “A cada ano fui percebendo o que era mais importante e ia me preparando. Não me planejei em longo prazo. Hoje me planejo mais”. Foi durante o exercício no cargo que apreendeu sobre suas limitações e a intensidade de cada uma. “Preciso falar dos meus defeitos? (Risos). Vamos falar dos pontos positivos e negativos aqui... faz parte da imagem”. Considera-se uma pessoa tímida e então procura dar abertura para as pessoas mais próximas tecerem comentários sobre alguma atitude. Ainda, com a equipe, deixa as pessoas à vontade para falar, do seu ponto de vista, sobre o que seria interessante melhorar. Afirma que isso contribui muito para o relacionamento. É assim que lida com a sua timidez.

Comparando o início de sua carreira com o momento atual em relação à aprendizagem, pondera que no início “dava tiro para todo o lado”. Reconhecia que tinha deficiências que precisavam ser corrigidas, mas não sabia que caminho percorrer ou como

resolvê-las. Hoje considera que tem o foco mais apontado para o que as pessoas sinalizam.

Das suas características pessoais, considera que contribui para a aprendizagem o fato de ser paciente, de gostar de estudar e de enfrentar desafios. É uma pessoa que tem vontade e perseverança, não desiste facilmente, embora não apresente a velocidade que gostaria de imprimir em seu trabalho. Por outro lado, em relação às dificuldades apresentadas, considera que eram a desorganização e a ansiedade os pontos críticos. Hoje sente que há mais equilíbrio.

Sobre a cultura da organização, diz textualmente: “não é uma cultura impositiva, mas vibrante... Marcante. Evidente. Quem entra percebe que é impregnante. Tem um jeito próprio”. Dessa forma, explica que a organização tem uma liderança muito forte. A figura do presidente apresenta-se aberta e cooperativa, muito embora não desconheça as características locais. Ao vir para Joinville, temia assumir a cultura local e perder o ritmo e o estilo de São Paulo. Ilustrou essa preocupação comentando que em São Paulo é comum as pessoas ultrapassarem o tempo destinado ao trabalho dentro da organização sem se aborrecerem. Ao contrário, em Joinville as pessoas se sentem incomodadas por trabalharem até mais tarde, ocorrência habitual em dias de fechamento. Entende que são coisas comuns em cidades do interior.

Retoma o aspecto da liderança ao falar que o presidente não chega a ser um mito, mas sem dúvida é um líder forte. Isso se percebe quando compartilha as suas angústias com toda a gerência e apresenta sua visão de futuro. Outro aspecto que reforça a força de liderança do diretor é a descentralização da própria liderança, que é exercida também pelos executivos.

Dos fatores culturais que contribuem para a aprendizagem, relaciona a vontade de manter a liderança, a ética<sup>26</sup>, a vontade de inovar, ou seja, de fazer as coisas de modo diferente. Ao contrário, não tem contribuído a dispersão que em muitos momentos o planejamento da aprendizagem apresentou. Assim, apesar de muitas oportunidades, faltaram orientação e foco, o que levou as pessoas a realizarem cursos fora de sua área de atuação. Em alguns momentos, faltou um plano de carreira.

No que se refere aos fatores relacionados à organização Tigre S.A. que contribuem para a sua aprendizagem, considera que o novo modelo de reestruturação das equipes e a criação de modelos de como fazer foram os pontos mais significativos, mas da mesma forma que no planejamento da aprendizagem não houve adequação de foco, e a organização deixa a desejar quanto à clareza na orientação, em alguns momentos.

Ao tratar das mudanças mais marcantes ocorridas em seu ambiente de trabalho, fala da

---

<sup>26</sup> Mesmo a organização apresentando uma ética (como um conjunto de valores) muito forte, há em seu interior pessoas que “puxam o tapete”, o que considera normal no ambiente de trabalho.

transformação do vetor que atualmente aponta para as relações entre as pessoas dentro e fora da organização. Para enfrentá-las é preciso aprender a lidar com pessoas, a gerenciar pessoas. Entre as mudanças e a aprendizagem estabelece como ponto de partida para enfrentar as mudanças provocar a sua própria transformação, a mudança interna. Não tem dúvidas de que esse é o fator determinante para o sucesso do executivo.

A Tigre S.A. oportuniza condições para a aprendizagem, tudo é muito integrado. Hoje, apesar da falta de concentração no início e em alguns momentos, a empresa promove espaços para a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades. O próprio ambiente da organização influencia, pois não há mais paredes dividindo setores e se ganha em compartilhamento. Se em alguns momento é preciso trabalhar em locais mais fechados, podem-se ocupar algumas salas apropriadas.

Os hábitos incorporados, valores e crenças que se traduzem da cultura da organização evidenciam-se na ética<sup>27</sup> e na transparência que permeia as atitudes da maioria das pessoas. Aquelas que não são transparentes acabam por mudar, absorvendo o modelo legitimado, ou saem da organização. O ambiente é de cooperação e de inovação. Não há espaço para as pessoas que não conseguem ou não querem se adaptar a esse modo de fazer seu trabalho e de se relacionar.

A Tigre, de acordo com o entrevistado, pode ser considerada uma empresa que valoriza as pessoas e, nessa medida, concebe a aprendizagem como um elemento fundamental no crescimento da pessoa, que resultará no crescimento da organização. Assim, procura primeiramente, entre seu quadro funcional, aqueles que apresentam perfil adequado, antes de contratar do ambiente externo. Um componente importante nessa análise, no entanto, é a necessidade que se faz presente em algumas situações de trazer novos colaboradores para gerar o que denominou de “ânimo” novo.

O sujeito A concluiu sua fala pontuando que “hoje estamos vivendo um momento muito bom onde foram detectados os pontos importantes para serem desenvolvidos, principalmente nessa forma de aprender, mais compartilhada. Com o planejamento estratégico, com a definição de áreas de atuação. Dentro de um ano foi aprovado e estamos em fase de implementação. Estamos colocando na prática a busca de recursos para continuar crescendo. O bom dessa empresa é que ela não fica parada em nenhum momento”.

---

<sup>27</sup> Nesse caso, o sentido dado à ética é o de um conjunto de valores positivos, virtuosos.

### Sujeito B

*“Aqui vale a pena lutar porque temos uma causa justa, que é a busca de melhorias de qualidade de vida do habitat humano.”*

Dos seus quinze anos de atuação na área gerencial, seis são dedicados à Tigre como diretor. Planejou sua carreira dentro da própria organização. É engenheiro mecânico e especialista em Engenharia de Produção e Administração de Empresas (Gestão Avançada) pela INSEAD. Encontra-se na faixa etária entre 45 e 55 anos.

Do seu ponto de vista, o planejamento, a produção e a logística são as principais funções do executivo. No entanto, quando iniciou suas atividades, era-lhe exigida muita competência operacional. Em termos de conhecimento estratégico, havia pouca cobrança. Hoje, diferentemente da época em que iniciou suas atividades gerenciais, considera fundamentais a habilidade estratégica, a liderança e uma apurada visão de mercado.

Para bem exercer sua função, sua melhor forma de aprendizagem é a acadêmica, mas com a possibilidade de exercitar, ou seja, colocar em prática o que a academia desenvolve em termos de conhecimento. Por essa razão (aprendizagem com base acadêmica), tem participado de eventos, cursos ou projetos. No seu entendimento, é vital continuar a aprender.

Com base na racionalidade de que a aprendizagem é vital, sinônimo de vida, projetou sua carreira com um plano de *job rotation* dentro da Tigre. Concomitantemente, busca conhecimento por meio de leituras, como uma forma de estudo. Participa ainda de cursos extras.

Em relação a si mesmo, a aprendizagem relaciona-se com o fato de que significou buscar a segurança como objetivo e, além disso, a busca da espiritualidade. Todo esse processo foi importante, pois a ansiedade presente na forma de aprender durante o início de sua carreira hoje não mais o domina com a mesma intensidade. As maiores dificuldades pontuadas como obstáculos à aprendizagem foram a família e a ansiedade. Não detalhou o modo como esses dois fatores constituíram problemas. Como característica pessoal que contribui sobremaneira para a sua aprendizagem citou a crença de que é possível chegar aonde se quer, portanto, é imperativo que nunca se admita a desistência como uma probabilidade de ocorrência.

No que diz respeito à cultura da organização, entende que é ela própria o fato determinante do sucesso da Tigre, pois oferece condições de treinamento como forma de oportunidade, em todas as esferas, para todas as pessoas. Da empresa, a oportunidade tem o

reconhecimento do sujeito B na sua carreira.

Das características culturais da Tigre, comenta que são contributivas para a sua aprendizagem a humildade, o respeito, as portas abertas e as informações liberadas. Esses fatores, no entanto, ficam um pouco abalados com problemas políticos internos engendrados pelo ego aflorado ou desejo de poder, entre outros que ocorrem, mormente os valores positivos sejam mais evidentes.

As mudanças mais aparentes ocorridas no ambiente de trabalho dão-se no campo das relações, pois sua maior aprendizagem tem sido a de respeitar cada vez mais o ser humano. Ao responder sobre as dificuldades percebidas para acompanhar as mudanças e as condições próprias para enfrentá-las, não fez a associação solicitada no questionamento. Respondeu que línguas e tempo para leitura têm sido o maior impeditivo para responder às mudanças que ocorrem no ambiente de trabalho.

Em relação às mudanças, a Tigre tem sempre oportunizado condições para a aprendizagem, pois é muito participativa, envolve-se constantemente com outras empresas. Nessas situações há troca de informações e experiências. Internamente, o fato de que as decisões são partilhadas entre todos os executivos, como um direito, promove a aprendizagem.

Os valores, as crenças e os hábitos incorporados na cultura da Tigre são o respeito, a ética e a valorização das pessoas. Há reconhecimento. A empresa tem como fundamento o respeito a todos os clientes, sejam eles internos ou externos. Esses valores são positivos para o sujeito B, enquanto propulsores para a criação do ambiente de aprendizagem.

### Sujeito C

Atua há dois anos na Tigre como executivo, totalizando quatorze anos como executivo. Por intermédio da aprovação de seu currículo, enviado por ocasião de uma vaga, decidiu deixar a gerência da Brahma. Encontra-se na faixa etária entre 35 e 45 anos. É engenheiro civil e mestre em Administração.

Considera as principais funções do executivo de hoje estabelecer diretrizes, ter e preparar bons profissionais, acompanhar os resultados da organização. Ao iniciar suas atividades como executivo, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes para o eficiente desempenho eram o conhecimento técnico e a gestão de pessoas. Do seu ponto de vista, isso ainda continua válido.

Na sua aprendizagem, considera duas formas importantes para gerenciar. Uma é o

conhecimento acadêmico e outra é o treinamento *on the job*. Como uma necessidade de “evolução permanente”, participa de eventos, programas de curso e projetos.

Para se tornar executivo planejou seu aprendizado. A forma com que traçou sua trajetória foi pela verificação das habilidades complementares que faltavam. Em termos pessoais, conseguiu melhorar seu desempenho por meio de exercícios de *feedback* e da convivência com pessoas mais experientes.

Ao comparar a sua forma de aprendizagem atual com o início de sua carreira, percebe uma nítida diferença. Afirmar estar cada vez mais voltado para o “lado” do relacionamento humano.

Do seu entendimento sobre a sua própria aprendizagem, considera que a humildade e a curiosidade são características pessoais que contribuem. Por outro lado, a pouca flexibilidade constitui um impeditivo.

No tocante à cultura da Tigre, diz que a “crença na ética e na qualidade do que fazemos” é o aspecto mais importante e visível da cultura. Atribui à crença a qualidade de força motriz.

Do seu ponto de vista, a característica cultural da Tigre que contribui para a sua aprendizagem é o foco no cliente. Por outro lado, o bairrismo é um obstáculo. Com as mudanças causadas pela globalização, o excesso de informações tem sido a sua maior dificuldade para acompanhá-las. Vê uma relação direta entre as mudanças e a aprendizagem para o exercício da função e considera que a Tigre oportuniza e oferece condições para novas aprendizagens, pois estão em constante busca de aprimoramento. Para a Tigre, a aprendizagem é fundamental.

O ambiente da Tigre promove a abertura para expor as idéias, o que ajuda no aprendizado. É uma empresa que tem como valores incorporados a ética, a inovação e a qualidade. Além disso, por aquilatar a aprendizagem, considera que todos os valores levam ao aprendizado.

#### Sujeito D

*“Quando pergunto: por que eu?  
Porque você tem potencial para aprender.”*

O mais jovem dos executivos da Tigre não completou 35 anos. Trabalha na área de Desenvolvimento de Pessoas há 10 meses. Por seis anos, no entanto, dedica-se à função gerencial. Foi convidado para trabalhar na Tigre. Antes disso, desenvolvia atividades numa empresa de *marketing* que prestava serviços para a Tigre. Tem formação em Publicidade e



MBA em Marketing.

Ao responder ao questionamento sobre as principais funções do executivo hoje, fala sobre a sua responsabilidade, que se relaciona com as políticas e as diretrizes estratégicas de desenvolvimento humano.

Quando iniciou suas atividades como executivo, o perfil desejado era de alguém com capacidade de planejamento, foco estratégico e conhecimentos específicos da área de gestão de pessoas. O respondente não tinha todos os quesitos, mas isso era do conhecimento da empresa. Não tinha experiência na gestão de pessoas, conhecia um pouco. A empresa, no entanto, considerou que tinha o perfil para assumir o cargo, que era criar a área de desenvolvimento e o planejamento estratégico da empresa. Em função dessa competência, foi chamado.

Para exercer a função de executivo hoje, afirma que o que realmente faz a diferença é o conhecimento de como funciona o mercado e, de outro lado, liderar equipes e administrar pessoas. Além disso, há a gestão estratégica, compreender qual é a estratégia da empresa e enxergar não só o curto prazo, mas também o longo prazo.

A sua forma de aprendizagem para gerenciar está associada à prática em situações reais, pelas demandas do dia-a-dia na função. Esses desafios apresentados no cotidiano fazem com que se busquem demais formas de aprendizagem. O conhecimento técnico sem uso não leva a nada. Fundamental é o desafio. O sujeito D considera fundamental a clássica divisão conhecimento, habilidades e atitudes.

Costuma participar de eventos, programas de cursos e projetos constantemente. Busca, particularmente, participar de eventos não só da sua área, pois tem uma visão generalista e, decorrente disso, desenvoltura profissional. O fato de transitar em diferentes áreas lhe dá mais vontade de aprender. Tornou-se executivo sem querer. Não planejou sua carreira, nem sequer estudou com esse foco. Desenvolvia atividades na área de comunicação e propaganda, sentindo-se tranquilo, pois as coisas fluíam e os papéis eram claramente definidos. Hoje percebe que tinha um ótimo desempenho em agregar pessoas. Considera que esse tenha sido o fator levado em conta para ser contratado pela Tigre. Diz, porém, que sempre achou interessante trabalhar com a área de gestão, razão pela qual foi cursar um MBA.

No tocante à aprendizagem sobre si mesmo, sua reflexão recai sobre a constatação de que toda situação nova traz à tona comportamentos característicos da personalidade. Fica aparente a forma como se age perante novas situações. Vivem-se comportamentos que antes não havia experimentado, o que faz com que pense sobre sua ação. Assim, costuma pensar, refletir sobre o que fez.

Ao comparar o início da sua carreira com o momento atual, percebe claramente algumas diferenças. A principal é que está mais consciente. Passa a enfrentar os novos desafios como aprendizagem, antes vistos como algo chato ou só uma tarefa. Hoje vê que sempre é uma oportunidade para aprender mais sobre o assunto ou para desenvolver uma habilidade que ainda não tinha. É preciso desenvolver-se e até dedicar-se mais para aprender. Por enxergar isso, procura sempre complementar a fonte de informação e construir conceitos novos. Procura estudar para não ficar só na intuição. A experiência está sempre presente, e a criatividade também, apesar do senso de urgência da Tigre. A criatividade está atrelada ao seu processo de trabalho quando se dedicava à criação.

Entre as características pessoais que contribuíram para a sua aprendizagem, enumera a abertura para situações novas, a facilidade de comunicação e relacionamento, a segurança e auto-estima e, sobretudo, a tranquilidade em pedir ajuda. Por outro lado, o que dificulta sua aprendizagem, embora já tenha clareza, são a ansiedade e o senso crítico. O senso crítico apurado sobre algo com o qual não concorda o leva a contaminar o que está em volta. Ainda se considera muito mais naturalmente voltado para o conceitual do que para a realização, mesmo que esta seja a instigadora da sua aprendizagem. Como gosta de conceitos, a realização acaba sendo algo secundário. Adora aprender, mas não tem a mesma energia para realizar.

Em relação à cultura da Tigre, ele a sente muito sólida, algo que se “consegue pegar no ar”. É repleta de virtudes, mas tem manifestações que, do seu ponto de vista, são negativas. É singular, única, mas precisa evoluir, pois tem traços conservadores e de cautela, evidentes nos rituais. Entende que é preciso reforçar as culturas que permitam implementar as estratégias. Hoje representam entraves. Tem orgulho das pessoas, das coisas que faz, mas é muito cautelosa. Não se lança. É uma cultura mais progressista do que revolucionária. Conclui que, se fosse mais ousada, daria passos mais largos.

Da cultura da organização, o fator que contribui para a aprendizagem do sujeito D é a valorização das pessoas. Isso é real. Existem um respeito e um incentivo para a aprendizagem, apesar do senso de urgência e o curto prazo. A Tigre dá espaço para o seu desenvolvimento, não busca apenas pessoas prontas. Afirmar ter sido ele um exemplo, pois foi e é sempre desafiado. Pondera que a Tigre, no entanto, é cautelosa em investir em algum projeto novo e isso faz com que, para aprovar algum, seja preciso provar que os resultados apontados serão seguramente alcançados. Contrariamente, as características da Tigre que dificultam a aprendizagem são o senso de urgência, que não combina com o seu estilo, e o conservadorismo.

O modelo de organização da Tigre ainda não é o ideal. É um organograma transitório, uma vez que a Tigre está em processo de organização estratégica. O sujeito D está diretamente envolvido na condução do organograma e tem claro que ainda não é o ideal. Segundo ele, essa organização funcional-hierárquica trava alguns processos, inclusive do aprendizado próprio e, possivelmente, de outras pessoas<sup>28</sup>. Pensa que o modo como a empresa se organiza é como fluem o trabalho, as informações, os projetos, as prioridades.

Ao falar das mudanças que ocorreram em seu trabalho desde que se tornou executivo, percebe que os controles são mais exigidos. Passou, portanto, a dar mais atenção, a se preocupar e se comprometer com os indicadores tangíveis. Para ele, isso é importante porque permite realizar melhor o trabalho. Além de trazer foco, desperta o trabalho em equipe e deixa as pessoas mais alinhadas àquilo que se quer.

As mudanças não apresentam dificuldades. Para esse sujeito, a mudança é o que menos pode trazer incômodos; ao contrário, dá a ele mais oportunidades. As adaptações e as inovações representam aprendizagem e desenvolvimento. Faz uma reflexão na qual expressa a convicção de que não existe crescimento sem aprendizagem e não existe aprendizagem sem mudança.

A Tigre, segundo o sujeito D, oferece suporte e condições para a aprendizagem, tanto pela via universidade corporativa como pelo apoio e financiamento de cursos fora da empresa, por meio de desafios profissionais.

Do seu ponto de vista, a aprendizagem que pode resultar da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho é fundamental, pois a convivência com pessoas que apresentam velocidade, prioridade e estilo de gestão diferente o obriga a desenvolver a flexibilidade ou adaptar seu estilo ao de outro. Exercitar a assertividade, a persuasão e até a educação no sentido de ajudar também os outros a serem mais assertivos é sempre uma oportunidade de aprendizagem.

O convívio direto com outras pessoas no ambiente de trabalho é favorecido atualmente pela arquitetura, pois não há paredes separando salas. Assim, há maior interação. O sujeito D entende que a cultura de valorizar as pessoas já coloca um compromisso tácito de ouvir e dar atenção. Todos se ajudam. Esse ambiente de urgência acaba influenciando o ritmo.

Os valores, as crenças e os hábitos incorporados são percebidos na valorização que a organização confere às pessoas. Isso está sendo paulatinamente incorporado. Há um certo paternalismo, muito relacional. No caso de projeto, por exemplo, não basta apresentá-lo, tem

---

<sup>28</sup> Declara o sujeito D: “Estou misturando a aprendizagem da empresa com a minha própria, mas sinto que isso trava alguns processos que precisam fluir melhor”.

de ser todo discutido e é permeado por relações políticas. Confessa ter se flagrado aborrecido em certa ocasião por não ter sido consultado. A estrutura funcional-hierárquica mais operante que a matricial leva a isso. Por outro lado, acontece naturalmente trabalho de projetos matriciais que pululam na organização. As pessoas prontamente ajudam, participam. É possível afirmar que participam mais se há uma indicação. De acordo com o sujeito D, há uma dialética nesses casos.

Embora a transparência seja valorizada, as pessoas acabam ficando com medo de magoar ou desvalorizar e não fazem a crítica. A transparência está sempre no discurso, mas nem sempre as pessoas conseguem ser transparentes. Supõe que isso possa ser próprio da cidade, mas, ao abandonar suas elucubrações, reforça que a Tigre é uma empresa que tem a ética como algo muito presente. É motivo de orgulho. Tem preocupação com a responsabilidade social. Valoriza muito o consumidor, o cliente, o mundo lá fora. Tem uma visão pragmática e financeira muito grande.

A Tigre tem clareza de que a aprendizagem é fundamental. É uma empresa educadora. Sempre oferece condições. A criação da universidade corporativa faz isso. Foi criada a área de desenvolvimento humano. A preocupação com o aprendizado é real.

Entre os valores sustentados pelas Tigre, considera positivos os que são defendidos na nova orientação estratégica. Primeiramente o foco estratégico, porque induz a conhecer a estratégia da empresa; a transparência, porque estimula as pessoas a trocarem informações; fazer acontecer, porque convida as pessoas a realizar; o comportamento prestador de serviço, que convida à aprendizagem ou a ensinar (de modo indireto); e, finalmente, a inovação, que é o que mais induz a concretização dos valores. O que pode ser considerado negativo é o senso de urgência, que traz o risco de pecar pela falta de alguma coisa.

Finaliza acrescentando que este estudo pode levar à tomada de consciência da importância da cultura. Algumas pessoas já a têm e estão trabalhando com a crença de que podemos criar uma cultura voltada para a inovação.

### Sujeito E

*“A relação pessoal é fundamental no meu trabalho. Operacionalizar tecnicamente é muito fácil. O difícil é tratar com as pessoas. Eu aprendo pela percepção do ambiente somado com minha experiência.”*

O Diretor de Logística tem vinte anos de atuação como executivo e há um ano e meio, por indicação de um *headhunter*, deixou a Jonhson. É químico, participou de cursos como o Amana-Key. Atualmente só participa de cursos quando sabe que pode agregar conhecimentos e práticas novas. Tem entre 45 e 55 anos.

Compreende que sua principal função de executivo é gerir duas áreas voltadas para logística (transporte e planejamento) e operação do centro de distribuição. Veio para a Tigre para conduzir esses processos voltados para o cliente. Enfatiza que o fato de os processos terem foco no cliente constitui seu maior desafio e, portanto, considera cliente não só as pessoas com as quais trabalha diretamente como também o que denomina de periférico. Esclarece que os clientes são os que trabalham diretamente, como também os periféricos. Acrescenta que tem especial atenção no desenvolvimento do pessoal, para que desenvolvam seus clientes e preparem substitutos.

No início de sua carreira não tinha clareza, de modo estruturado, sistematizado, sobre o que era exigido de um executivo. Por ser jovem e trabalhar no setor fabril, preocupava-se com os números da fábrica e com a gestão das pessoas, como treinamento e segurança. Nunca teve preocupação em relacionar as atividades e tratar de modo estruturado. Atualmente continua não estruturado, apesar de a empresa ter uma relação de necessidades e competências<sup>29</sup>. Entende que é importante incentivar o diálogo, perceber a interdependência dos processos (já que existe uma tendência de departamentalização) e ter a capacidade de notar qual a expectativa e a necessidade dos clientes externo e interno. Apresenta preocupação em posicionar-se, juntamente com o seu grupo, como um prestador de serviços. Para esse sujeito isso é um trabalho que deve ser constantemente exercitado.

Da sua forma de aprendizagem, a prática, o exercício, é o que tem maior representatividade, apesar de ter que, muitas vezes, estudar uma situação. Afirmo, no entanto, que sua aprendizagem se dá praticando para solucionar ou abordar uma situação. Na sua área de atuação não há escritos, não há lógica. O bom senso é imperativo. O dia-a-dia dá a ele

---

<sup>29</sup> Da sua fala: “Temos uma relação de necessidades e competências – digo nós porque divido muito com o meu grupo”.

subsídios para, por intermédio da experiência, tratar cada caso. Não há modelos. Ao ouvir um cliente, por exemplo, percebe na ação como tratá-lo.

A experiência aliada à empatia é usada para captar o ponto certo. Não há ciência exata para isso. Sua aprendizagem está voltada para como identificar as necessidades não manifestadas. Assim, a relação pessoal é fundamental em seu trabalho. Toma as decisões com base na percepção.

Em tempos pretéritos costumava participar de eventos, cursos ou projetos de modo geral. Atualmente pondera o valor agregado. Seleciona os eventos oferecidos pelo grau de novidade que possam ter.

Seu aprendizado para se tornar executivo não foi planejado. Foi simplesmente acontecendo. Em alguns momentos aparecia mais fortemente, como quando participou de um curso oferecido pelo Amana-Key. Naquela oportunidade planejou parte da sua vida profissional. Sobre si, aprendeu bastante. Para ele, quanto mais aprende sobre si, melhor exerce a função executiva. Tem como certo que tudo está na pessoa e, então, quanto melhor se conhecer, melhor conhecerá os outros. Considera-se uma escola para si mesmo, pois passa a conhecer suas limitações. Quando as percebe, considera importantes os aspectos da educação formal, pois há muitas técnicas que podem ajudar. Costuma prestar muita atenção no que é bom e no que tem de melhorar.

Ao comparar o início e o momento atual de sua carreira, percebe que hoje há mais informalidade, no sentido de que os processos são mais interativos, menos cartesianos. O sujeito E aprendeu que as coisas são simples, e por essa razão busca respostas simples. Não tem dúvida de que sejam as melhores soluções. Considera isso uma obviedade fantástica. Então, o que aprende divide com outras pessoas.

Para a sua aprendizagem contribuíram o nível de atenção, a empatia, a visão macro, o espírito questionador ou desafiador como fatores ou características pessoais. Entende que sempre tem uma forma melhor de fazer as coisas. Ao responder sobre o que dificulta a aprendizagem, não soube apontar nenhuma característica<sup>30</sup>, apesar de reconhecer que tem mais coisas para aprender. Argumenta que é um privilégio trabalhar na Tigre e que fez muitas amizades que convivem também fora do ambiente de trabalho.

Ele percebe a cultura da organização permeada pela informalidade, pela busca constante, pela não-acomodação, pelo olhar adiante. O olhar para trás, sobre os erros, serve para a aprendizagem. Não há por que viver da glória do passado. Há vestígios de

---

<sup>30</sup> Nesse momento pediu ajuda para responder à questão. Não lhe vinha nada à mente que pudesse considerar como dificuldade para a aprendizagem.

conservadorismo quando se pensa nas finanças, pois as pessoas são todas monitoradas por resultados quantitativos. Reconhece parecer um contra-senso com a informalidade, mas a organização tem metas formais, quantitativas. As formas de realizar os processos é que são informais. A empresa tem um rumo muito claro. É uma empresa que se renova, que trabalha de modo transparente, que toma decisões compartilhadas.

Sobre as características culturais da Tigre que auxiliaram na sua aprendizagem, argumenta que o fato de ter sido contratado há um ano e meio faz com que apreenda a cultura no seu próprio processo de aprendizagem e vice-versa. A transparência e a velocidade com que as coisas acontecem são fundamentais. Ainda pode ser apontada a não-hierarquização rígida. Todos transitam em todos os níveis hierárquicos com muita fluidez, sem barreiras. Essa característica facilita a aprendizagem, porque é possível conversar com quem toma decisões e operacionaliza.

Das características culturais da Tigre que dificultam sua aprendizagem, reconhece estar mostrando um cenário muito positivo da empresa, mas é possível afirmar que, apesar de a Tigre estar em movimento, há redutos que não imprimem a velocidade desejada, ou que têm dificuldade de aceitar e implementar modelos novos. Há um certo aprisionamento em modelos fechados. Isso é algo pontual e pouco frequente. De toda a forma, leva em conta que quando está desenvolvendo um processo está aprendendo.

Em relação à organização Tigre, a porosidade que apresenta facilita sua aprendizagem, pois é possível buscar informações em todos os níveis. Por outro lado, não reconhece nenhum fator atrelado à organização que dificulte sua aprendizagem. Das mudanças ocorridas em seu trabalho desde que se tornou executivo, percebe com clareza que há um tempo a organização buscava resultados a qualquer preço e que hoje só é possível obter resultados por intermédio das pessoas.

A mudança apontada não representou para o sujeito E nenhuma dificuldade. Do seu ponto de vista, sente-se bem em seu ambiente de trabalho, pois é bem-aceito. Ao ser questionado sobre o porquê de ser tão bem-aceito, pondera: “gosto de gente e então tudo fica mais fácil. As pessoas sabem quando não somos naturais. Eu parei para pensar e é isso: gosto de pessoas. Minha realização é fazer com que as pessoas percebam que podem fazer as coisas... Motivá-las para produzir. Esse é o papel do gerente. É a diferença”.

Sobre a relação entre mudanças e aprendizagem para o exercício da função de executivo, entende que é difícil preparar o executivo para o novo cenário, pois não se passa o novo conhecimento por meio de treinamentos. Algumas coisas são necessárias. Os executivos precisarão se conhecer muito bem, entender quais são suas limitações e pontos fortes. A partir

daí, desenhar uma carreira futura.

Sobre si, afirma conhecer suas limitações e, para neutralizá-las, procura cercar-se de pessoas. Reconhece, nessa atitude, que o aspecto coletivo é capaz de suprimir as limitações dos envolvidos. “A grande mudança é lidar com as pessoas. O executivo deverá ser treinado no exercício da relação humana. Não sei como acontece no meio acadêmico, mas as cadeiras de humanas devem ser mais reforçadas. Não é mais uma questão de economia financeira, de engenharia, de física”. Pondera: “É muito fácil perceber quem gosta de gente e quem não gosta...”.

Sobre a Tigre S.A., entende que não só oferece suporte e oportuniza condições para a aprendizagem como também provoca por intermédio de seu desenho organizacional. Por meio da cultura de solucionar os problemas em equipe e realizar trabalhos multidisciplinares em equipe, promove a interação entre as pessoas. Isso exige respostas amplas e não pessoais. Para o sujeito E, a aprendizagem decorrente da interação entre as pessoas é de fato a mais importante. Ressalta que depois de um determinado grau de desenvolvimento técnico resta somente o desenvolvimento da interação. As trocas passam a ser muito mais importantes que a parte técnica. Quanto mais importante o cargo, mais necessária se faz a interação com as pessoas e as empresas. “Tem um ingrediente, de virar mais zen, mais holístico. Tem hora que a parte acadêmica se esgota”.

Ao relacionar o ambiente físico com a aprendizagem, qualifica o modelo adotado pela empresa como facilitador da relação. Considera-se partícipe, pois brinca muito com as pessoas, relaxando-as. Como retorno, percebe que as pessoas trabalham melhor.

Dos valores, crenças e hábitos visíveis na organização Tigre S.A., apontou a transparência, o respeito pelas pessoas, a idoneidade e o compromisso. No entanto o que há de melhor é a paixão da empresa pelo que faz. Para ele, a Tigre é uma organização que aprende, que está constantemente buscando novos desafios, olha para a frente. Na sua leitura, a Tigre tem consciência de que é uma organização que aprende. “Como um todo se movimenta na busca de resultados. Os processos vão evoluindo de uma maneira fantástica. Aqui não tem pressão... se tiver é carinhosa”.

Dos valores sustentados pela organização que podem ser considerados positivos, afirma que a busca da melhoria contínua se insere nessa proposição, porque força a aprendizagem. Sobre o que é negativo para a aprendizagem, entende que “deve melhorar um pouco no preço do erro, da falha. Se a cobrança é intensa pelo resultado, isso limita a aprendizagem. O medo de errar pode inibir a aprendizagem. Ninguém sabe o tamanho da pancada. Há uma preocupação em não errar”.



Sujeito F

*“Fiz carreira, aproveitei oportunidades.  
Estava no lugar certo na hora certa... Sempre a convite.”*

O gerente de mercado fez carreira na própria empresa, embora tenha saído durante os anos de 1994 a 1997. Foram quatorze anos construindo a carreira. Iniciou como promotor técnico, passou para gerente de produto e mais tarde para gerente de mercado. Ao retornar em 1997, assumiu o cargo de gerente regional de vendas e, nos últimos três anos, gerente de mercado no segmento de distribuição. Tem formação em Engenharia Agrícola e especialização em Marketing, Qualidade e Produtividade e MBA em Gestão Empresarial.

Como executivo, rememorou sua responsabilidade pela organização do canal distribuidor e pela construção dessa nova forma de produção. Hoje tem claro que é o cumprimento de um resultado, de uma meta de vendas, por parte de 4 executivos e 11 operadores.

No início de sua atividade, informa que não tinha subordinados, portanto, trabalhava de modo matricial. O que contou foi mais a competência técnica do que a habilidade de gestão. O exercício no próprio cargo formou-o. As dificuldades que tinha eram de organização, de como lidar com as pessoas, pois supunha que quando fosse gerente as pessoas “fariam o que eu queria, que as coisas andariam. Na verdade, foi aí que as coisas começaram. Tive que ter jeito para lidar com elas, fazer concessões. Isso foi um choque, custei a aceitar. Apanhei muito até entender a regra do jogo”.

Atualmente, o que mais conta é o relacionamento e entender como a organização opera. É preciso compreender as regras do jogo. Entende que oportunidades se perdem por conta de ter que jogar. Há falta de objetividade e, no lugar, mediocridade e hipocrisia. Sob seu ponto de vista, são dois aspectos que levam ao jogo e às “curvas” que precisam ser dadas para conseguir algumas coisas. O sucesso do executivo, portanto, está no relacionamento para fazer as mudanças com tranquilidade.

Sua aprendizagem decorre da prática. Aprende fazendo. Costuma experimentar suas idéias antes de propô-las. Ao fazê-lo, tem como provar que podem trazer resultados favoráveis. Seu método é fazer, obter conclusões, aperfeiçoar e defender suas idéias. “Gosto de comprovar minhas idéias para ter segurança naquilo que estou falando. Por fazer, ousar, levam-se pancadas, mas aprende-se”.

Costuma participar de eventos, programas, cursos e projetos. A empresa, ultimamente, tem propiciado poucas oportunidades. No entanto, se considera o curso importante, tira férias, paga e participa. O fator mais impeditivo é o custo alto de alguns cursos.

Sua carreira foi construída percebendo os *gaps* de sua formação. O primeiro passo foi cursar um MBA. Tinha claro que o curso seria fundamental na sua carreira. Outro elemento importante para ele é o domínio da língua inglesa, mas, apesar de se comunicar, reconhece que por falta de empenho a qualidade da comunicação é baixa. Pondera que, por ser movido a metas e o domínio da língua inglesa ainda não ser uma exigência, nada faz para alterar o quadro. Reconhece que, se trabalha bem, as coisas acontecem naturalmente. Disse que a cada dois anos mudava de função, o que agora passou para três, e jocosamente concluiu que as coisas estão piorando.

Durante o exercício no cargo de executivo, além de aprender sobre sua função, aprendeu bastante sobre si mesmo. Por não ter toda a formação, por não compreender as dificuldades das pessoas, sempre teve muita intolerância à incompetência. Supunha que as funções fossem ocupadas por pessoas competentes. Começou a ter dificuldades com os colegas e, com ajuda externa (terapia), percebeu que parte do problema era ele mesmo. Compreendeu que tinha dificuldade na sua socialização. Sempre foi muito cobrado pela família, sobretudo pelo pai e pela mãe.

A partir daí exercitou a avaliação e a percepção. “Pedi a minha equipe que apontasse meus pontos fortes e fracos. A primeira vez doeu muito, estava ainda com defesas, mas em 5 anos mais ou menos fui melhorando. Um *coach* me ajudou muito”. Considera-se ainda insatisfeito e entende que precisa melhorar um pouco. Por outro lado, em relação aos aspectos positivos, considera-se formador. Vê-se como um *coach* em tempo integral, delega bastante e preza a proximidade e a afinidade. “Cubro bastante, mas dou muitas oportunidades. Muitos dos que trabalharam comigo estão em postos mais altos”.

Ao comparar o início de sua carreira e o tempo atual, em relação a mudanças em sua forma de aprender, retoma o fato de que iniciou sem ter as condições necessárias, como saber o que é gerenciar. Aprendeu a ser profissional na Tigre. Sua trajetória foi marcada por viver em cidade pequena e cursar Engenharia Agrícola, dar palestras em outras faculdades. Lembra que viajava de carro, o que já significa algum *status*, mas tem o olhar para quem está acima. Para mudar o seu próprio jeito, procura observar como se comportam, como tomam as decisões. Espelha-se e tira as suas conclusões.

Das suas características pessoais, considera que contribui para a sua aprendizagem o fato de adotar imediatamente, de um modo novo, diferente, velhos conceitos ou idéias

apresentadas. Assim, absorve com rapidez as novas proposições. Por outro lado, o que dificulta a sua aprendizagem é supor que já tenha vivência suficiente sobre um tema – palestras de auto-ajuda e motivação. Não se sente mais estimulado. Sente que seria melhor estar mais aberto para aceitar, mas não acredita nos conteúdos desenvolvidos. Para aproveitar seu tempo, verifica os recursos usados, como a abordagem é feita ou como os palestrantes fazem para manter as pessoas atentas. Prefere cursos e palestras com informações técnicas.

Da sua percepção sobre a cultura da empresa, pondera que a Tigre consegue ser uma empresa moderna e conversar com as mais antigas culturas de grupo que preservam determinados comportamentos. “Aqui tem um pouco de tudo. Hoje lido melhor... mas achava que o discurso não combinava com comportamentos tão retrógrados. Há 10 anos fazia sentido... mas ainda tem algumas coisinhas. Convive-se com o moderno, mas tropeça-se em coisas absurdas”.

Das características culturais da organização, a própria cultura, por ser forte, facilita a sua aprendizagem. A Tigre passa seriedade, respeitabilidade e confiança. Não faz nada de escuso. Relata que a sua família é assim. Gosta disso e certamente não trabalharia numa empresa desonesta. No entanto aponta como obstáculos outras características culturais, como a existência de pequenos *clusters*. São resquícios de comportamento antigo dentro do que é moderno. Ocorre ter de mudar por causa de alguém que está no modelo antigo. Em decorrência disso, se alguém não está engajado, acaba por desacreditar.

A organização quanto à hierarquia contribui em muito para a aprendizagem, à medida que avançam as relações entre as pessoas, principalmente nos últimos dois anos. Podem ainda melhorar se a clareza e a objetividade estiverem cada vez mais presentes. Da sua posição para os que estão abaixo, procura usar a simplicidade e o bom relacionamento. “Hoje todas as pessoas conhecem o diretor. Há 10 anos ninguém conhecia. Com o Amauri<sup>31</sup>, tudo mudou muito”. Há aspectos que, ao contrário, prejudicam sua aprendizagem na empresa em virtude de sua organização, como o pensamento de algumas pessoas que exercem funções importantes. Do seu ponto de vista, como já dito anteriormente, o sujeito F vê-se como um formador, independentemente se há vagas ofertadas. Muitas pessoas não pensam assim, porque entendem que a pessoa que faz o curso cria expectativa de que vai assumir alguma coisa e se frustra. Preferem esperar o surgimento da vaga. Ele não concorda com esse posicionamento, pois o mercado fora também pode ser ocupado por colaboradores ex-Tigre. É importante, no seu entendimento, poder contribuir para a sociedade como um todo.

---

<sup>31</sup> Amauri Olsen é o presidente da empresa desde o ano de 1995.

Desde que se tornou executivo, a mudança mais importante foi a forma de gestão do relacionamento. Para enfrentá-la, considerou importante mudar a si próprio. É uma pessoa mais organizada, mais segura, com visão mais ampla e atenta aos resultados.

Ao relacionar as mudanças com a aprendizagem para exercer a função de executivo, entende que toda vez que tem necessidade de aprender, de trazer uma informação nova, está contribuindo para a mudança da organização. Um exemplo foi a implementação de um modelo de gestão que está repercutindo na empresa toda, apesar de não ser novidade e de a Tigre ter utilizado o modelo anteriormente. O resgate do modelo está surtindo efeito positivo. Considera que, se as pessoas perdessem o medo, as mudanças seriam mais rápidas. “Apesar do discurso pedindo isso, pesa mais o erro do que a ousadia. Se dá certo, parabéns. Mas se dá erro a crítica é muito pesada. É uma empresa líder, pode ser mais ousada. Como ela faz em produtos poderia fazer em gente”.

Uma situação que ilustra a relação mudança e aprendizagem ocorreu quando a empresa dispunha de uma vaga para gerente na Argentina. O perfil desejado era de alguém que entendesse de fábrica, de finanças, de contas etc. Não havia ninguém preparado, apesar de a empresa manter uma universidade corporativa. “Quando iniciamos uma nova função começamos do zero. Nossa aprendizagem é sempre na função”.

As aprendizagens decorrentes da interação entre as pessoas são percebidas nas trocas. Particularmente, o sujeito F percebe como as pessoas fazem as coisas. Considera que na empresa as pessoas têm canal aberto para aprendizagens. O próprio ambiente da organização promove. Afirmou gostar das mudanças no ambiente físico, apesar de a primeira impressão ter sido a de invasão de privacidade.

No tocante a como vê a cultura da Tigre, ressalta o respeito às regras, como regras fiscais e de relacionamento com os clientes, a dificuldade de lidar com o fracasso, com o erro, de dividir e partilhar trabalhos com outras empresas. A Tigre tem uma maneira única de trabalhar com outras empresas. “A Tigre foi criada para liderar, mandar, fazer do jeito que ela quer fazer. Aqui não se aceita resultado negativo”.

Acrescenta que a sua formação na Tigre foi ótima. Atualmente, o estágio em que o sujeito F se encontra recebe pouca atenção. Gostaria de receber mais formação por parte da empresa.

## 5.1 Análise e Interpretação

Este capítulo tem como finalidade apresentar a análise cruzada e a dinâmica da aprendizagem gerencial, considerando a cultura da organização assim como percebida pelos executivos. Os dados foram cruzados e categorizados de forma a encontrar padrões de fenômenos de aprendizagem, considerando a cultura da organização. Foram agrupadas similaridades e diferenças entre as entrevistas. As categorias foram construídas levando em conta as questões de pesquisa.

A primeira categoria de análise tem por objetivo demonstrar quem é o executivo da Tigre e qual é o seu trabalho. Para tanto, os entrevistados responderam sobre quais são suas funções como executivos e quais eram os conhecimentos, as habilidades e as competências necessárias para o bom desempenho no início da carreira e atualmente, de acordo com o esperado pela empresa.

## 5.2 Quem é o Executivo da Tigre e qual é o seu Trabalho

Como sujeitos que tomam decisões e empreendem ações, os executivos da Tigre apontaram como principais funções aspectos clássicos, como o planejamento, a organização e o controle das atividades para obter os resultados determinados pela empresa. Além disso, identificaram funções interpessoais e sociais e a aprendizagem continuada.

O quadro com as respostas atribuídas pelos executivos da Tigre procura esclarecer qual a visão geral dos gerentes pesquisados sobre quais são as funções do executivo e como cada qual se percebe realizando essas funções no início de sua carreira e atualmente, com o objetivo de pontuar as mudanças ocorridas. Da análise obtida, parte-se para a interpretação dos aspectos ligados à aprendizagem e à relação com a cultura.

Para construir as modalidades aparentes nas respostas, partiu-se do conjunto de características comuns. Denominou-se modelo racional (MOTTA, 1997) o que contempla os aspectos da administração clássica, como já mencionados: planejar, organizar, direcionar e controlar. O modelo ampliado considera atributos que superam a limitação imposta pelo saber disciplinar (DRUCKER, 1980; SENGE, 1990; KANTER, 1994; MOTTA, 1997) de comunicação, liderança, política (BARNARD, 1971; KOTTER, 1982). O modelo registrado como tomada de ação tem como concepção o entendimento de que a ação do executivo resulta

de uma filosofia de gestão da organização que, ao mesmo tempo em que orienta, é orientada pelos sujeitos que tomam as ações (ESCRIVÃO, 1995; RICHTER, 1998).

Categoria de análise: função			Sujeitos					
Categoria	Modelos	Dimensões	A	B	C	D	E	F
Principais funções	Modelo racional	Visão geral		x	x		x	x
		Início da carreira	x	x	x	x	x	x
		Atualmente						
	Modelo ampliado	Visão geral	x		x		x	
		Início da carreira	x		x	x		x
		Atualmente	x	x	x	x		x
	Tomada de ação ou modelo dialógico	Visão geral			x	x	x	
		Início da carreira				x		
		Atualmente					x	x

Quadro 5 – Quem é o executivo da Tigre e qual é o seu trabalho

Quanto à visão geral, pode-se perceber que os sujeitos B e F acentuam o modelo racional quando identificam e relacionam suas atividades de modo técnico. O sujeito B é conciso ao afirmar que *planeja* a produção e a logística, enquanto o sujeito F foi responsável pela *organização* do canal distribuidor com vistas a um resultado, uma meta.

O sujeito E, apesar de pontuar aspectos do modelo racional, como a *condução* de duas áreas da logística e operação de distribuição, tem um grande desafio, que é *fazer com que os processos tenham foco no cliente*. Esse desafio denota a ampliação dos conhecimentos disciplinares na medida em que tratam de relações e, portanto, de comunicação, liderança e sentimentos, entre outros, expressos no *cuidar* do desenvolvimento pessoal, como também dos aspectos filosóficos. Estes últimos estão expressos na idéia de que é importante não só *desenvolver* clientes como também *preparar* substitutos.

Os sujeitos A e C compartilham com o sujeito E a noção do modelo ampliado. O sujeito A demonstra esse posicionamento ao sugerir que gerir pessoas para trazer resultados tem a ver com a *implementação* de estratégias vencedoras e a *passagem* da estratégia corporativa, como um valor. O sujeito C, além de *ter e preparar* bons profissionais – visão ampliada – e de acompanhar os resultados, o que o coloca em posição também no modelo racional, apresenta o diferencial de *estabelecer* diretrizes, construindo claramente o ambiente da empresa.

Sobre o início da carreira, as competências, as habilidades e os conhecimentos necessários apontados por todos os sujeitos estão associados ao modelo racional. As expressões mais agudas são: “no cargo de gerente de *marketing* era preciso conhecer o

mercado e a pesquisa de mercado... apesar de não saber tudo, tinha bagagem inicial” – sujeito A; “muita competência operacional e pouco conhecimento estratégico” – sujeito B; “conhecimentos técnicos” – sujeito C; “capacidade de planejamento... eu não tinha todos os quesitos” – sujeito D; “preocupava-me com os números da fábrica, quanto à gestão de pessoas preocupava-me com o treinamento e a segurança” – sujeito E; “no início, valeu a competência técnica” – sujeito F.

Os sujeitos A, C, D e F, além de se referirem ao modelo racional, apontaram outras necessidades relacionadas à função executiva que se enquadram no modelo ampliado. Manifestaram respectivamente: “faltava conhecer a cultura do restante do Brasil... faltava o contato com outras empresas. Tive que correr atrás. [...] precisa de muita habilidade para convencer as pessoas”; “gestão de pessoas”; “não tinha experiência na gestão de pessoas, conhecia um pouco”; “sentia dificuldade em lidar com as pessoas. [...] eu achava que quando eu fosse gerente as pessoas fariam o que eu queria, que as coisas andariam. [...] tive que ter jeito para lidar com elas, fazer concessões”.

O sujeito D manifestou uma necessidade relacionada ao modelo tomada de ação ao comentar que “a empresa considerou que eu tinha perfil para assumir o cargo, que era *criar* a área de desenvolvimento e o planejamento estratégico da empresa [...] por isso fui chamado”.

O quadro modifica-se sensivelmente na atualidade. Todos apresentam visão ampliada e dois deles mencionam aspectos que demonstram que o executivo constrói a filosofia da gestão da empresa. O sujeito A afirma que a Tigre “vem acompanhando ano a ano o desenvolvimento das pessoas. Independentemente de a área humana realizar trabalhos, outros setores, de modo independente, preparam pessoas para a função executiva. Hoje, em algumas áreas, existe um processo de desenvolvimento de pessoas para assumirem funções gerenciais”.

O sujeito B fala em liderança, habilidade estratégica e visão de mercado. O sujeito C aborda a gestão de pessoas. O sujeito D fala de liderança, gestão estratégica. Os sujeitos E e F apresentam um diferencial na exposição. O primeiro demonstra que não há nada estruturado e que ele e seu grupo se posicionam como prestadores de serviço, como uma atividade constante. Há uma tendência de departamentalização, razão pela qual o diálogo deve ser incentivado. Ao colocar-se como um agente provocador de mudanças, interfere na forma como a organização funciona.

Em relação ao ambiente, o sujeito F também se posiciona ao declarar que além do relacionamento é preciso “entender as regras do jogo da organização e às vezes até acho que perde muita oportunidade por conta de ter que jogar. Poderíamos ser mais objetivos. Acho

que poderíamos deixar de lado a mediocridade e a hipocrisia de ter que entender o jogo, tem que fazer curvas. O sucesso do executivo está no relacionamento, fazer as mudanças com tranqüilidade”. Pode-se constatar a sua percepção de como a organização funciona e a busca de possibilidade de mudança.

De um modo geral, pode-se afirmar que os executivos da Tigre modificaram sua visão sobre a função do executivo durante sua trajetória. Além disso, embora haja uma superação aparente do modelo racional atualmente, há uma mescla de competências – saberes e habilidades necessárias com matizes diferenciados para uma função que se mostra ampliada e diversificada.

### 5.3 O que os Executivos da Tigre Aprendem para Exercer suas Atividades

A segunda categoria de análise trata de conhecer o que os gerentes da Tigre aprendem para exercer atividades, atribuições e responsabilidades no cargo gerencial. Essa questão procurou verificar o que os executivos da Tigre aprendem, relacionando com o que era exigido no início da carreira e atualmente. De um modo generalizado e reconhecido em todos os sujeitos, o aprofundamento taxonômico dos objetivos é evidente. Além disso, observou-se uma inversão significativa da importância dos aspectos humanos com o passar do tempo.

No início da carreira os aspectos técnicos evidenciam-se, como conhecer o mercado, o produto, a produção, a logística. Pode-se considerar o conhecimento da administração de um modo geral com vistas a ter competência operacional. No quadro 6 as falas dos respondentes foram agrupadas como administração geral e, ainda, subdivididas entre as áreas da administração: *marketing*, produção e logística, recursos humanos e finanças.

Em relação ao que aprendem, o que os sujeitos apontaram como aspectos técnicos no início de sua carreira aparece atualmente de modo mais complexo, como desenvolvimento de estratégias, visão de mercado apurada, construção de cenários, lidar com situações reais (que exigem tomadas de decisão), seleção e conhecimento da estratégia da empresa. Da mesma forma suas exposições foram agrupadas em administração geral e suas respectivas áreas.

Duas falas não se enquadram em nenhum dos itens. Uma é que *não há modelos a*



*serem seguidos* (sujeito E), na medida em que, na sua relação com os clientes, cada caso é um caso, as situações nunca apresentam as mesmas estruturas e, portanto, não podem ser resolvidas de modo estruturado. A outra fala é *lidar com situação reais* (sujeitos D e F). Nesse caso, os sujeitos comentam que a aprendizagem ocorre no dia-a-dia quando precisam resolver situações com as outras pessoas, com a própria organização e consigo mesmos.

A área financeira não foi citada de modo específico por nenhum dos executivos nem no início de sua carreira nem atualmente, e, embora a maioria dos executivos tenha expressado a importância da gestão de pessoas no início de suas carreiras, é importante ressaltar a diferenciação feita com o termo desenvolver pessoas ou relações humanas apontado nas respostas atribuídas para o tempo presente.

Diferentemente da concepção atual, a gestão de pessoas resumia-se a “lidar com”. Atualmente, os aspectos relacionados às pessoas aparecem em maior quantidade e são mais aprofundados, como desenvolver pessoas e relações humanas, manter a equipe motivada, incentivar diálogos, dar e receber *feedback*, reconhecer expectativas dos *stakeholders*, perceber oportunidades para desenvolver habilidades. Este último foi apontado por todos os executivos.

Categoria de Análise: Aprendizagem dos executivos – O que aprendem								
Dimensão	Área da Administração	O que aprendem	Sujeitos					
			A	B	C	D	E	F
Início da carreira	Administração Geral	Entender de administração	x	x			x	x
		Conhecer a cultura do Brasil	x					
		Conhecer a língua inglesa	x					
		Capacidade de planejamento				x		
		Foco estratégico				x		
	Marketing	Conhecer o mercado	x					
		Conhecer os produtos	x					
		Saber o posicionamento do produto	x					
		Realizar pesquisas de mercado	x					
	Produção e Logística	Conhecer a produção		x				
		Conhecer a logística		x				
		Competência operacional	x	x	x	x	x	
	Recursos Humanos	Gestão de pessoas (lidar com)				x		
Atualmente	Administração Geral	Reconhecer as expectativas dos <i>stakeholders</i>					x	
		Desenvolver estratégias		x				
		A estratégia da empresa				x		
		Construir cenários				x		
	Marketing	Visão de mercado apurada		x				
	Produção e Logística	Reconhecer a interdependência dos processos					x	
		Conhecimento técnico			x			
	Recursos Humanos	Desenvolver pessoas	x			x		x
		Dar e receber <i>feedback</i>	x		x			x
		Incentivar diálogos					x	x
		Relações humanas	x	x	x	x	x	x
		Manter a equipe motivada	x			x		x
		Liderança		x		x		
		Perceber oportunidades para desenvolver habilidades				x		
		Criar, apesar do senso de urgência da Tigre				x		
		A importância da educação continuada	x	x				x
		Refletir				x		
		Aprendeu a selecionar					x	
		Aprendeu a se conhecer					x	
		Aprendeu que as coisas são simples					x	
		Não há modelos					x	
		Lidar com situações reais				x		x

Quadro 6 – O que os executivos da Tigre aprendem

Na análise individual, o sujeito A foi o executivo que relacionou, em quantidade maior, o que aprendeu no início de sua carreira, muito embora na fala dos sujeitos B, C, D e E apareça o termo competência operacional. Em sua fala especifica aspectos pontuais e reforça que seu processo de aprendizagem ocorreu no desenvolvimento das atividades gerenciais. Era preciso ter “conhecimento de mercado, dos produtos e administração. O posicionamento, o *marketshare* em cada região. [...] Apesar de não saber tudo, a bagagem inicial para o cargo tinha. Faltava conhecer a cultura do restante do Brasil. Faltava inglês e dificultava no contato com outras empresas, nas feiras... Tive que correr atrás. Precisa ter muita habilidade para convencer as pessoas. Afinal o poder de fazer não está no gerente, está na pessoa que está naquela célula. É interessante desenvolver essa habilidade. A aprendizagem ocorreu no processo. Não fui preparado pela empresa para assumir essa função. A aprendizagem ocorreu no processo”.

Em relação ao conhecimento atual necessário, apontou aspectos ligados às relações interpessoais em consonância com os objetivos da Tigre sobre o desenvolvimento de pessoas. Firmou que esse aspecto tem merecido especial atenção, tanto que algumas áreas estão desenvolvendo formas de educar pessoas para o cargo executivo. Em suas palavras: “hoje a Tigre vem acompanhando ano a ano o desenvolvimento das pessoas. Diversas áreas já criaram formas de preparar pessoas para assumir posições executivas. Independentemente de a área humana realizar trabalhos, setores, de modo independente para preparar pessoas para a função executiva. Hoje em algumas áreas existe um processo de desenvolvimento de pessoas para assumirem funções gerenciais”.

O sujeito B teve a sua carreira planejada pela Tigre, por isso relacionou conhecimentos necessários específicos, como conhecer a produção logística. O aprendizado da liderança, da visão de mercado – apurada – e do desenvolvimento da liderança marcou o seu discurso, embora reconheça a importância das relações humanas na atualidade.

O sujeito C pontuou os conhecimentos técnicos e a gestão de pessoas em ambas as situações. Sua fala assemelha-se à do sujeito B, em relação à objetividade e à concisão.

O sujeito D esclareceu que não possuía todos os quesitos necessários, como administrar pessoas (lidar com) ou planejar adequadamente. A empresa, apesar de tomar conhecimento disso, considerou mais importante o perfil que esse sujeito apresentara à época. Por essa razão foi chamado para gerenciar uma área. O sujeito D assim expressou suas dificuldades iniciais quanto aos quesitos necessários: “capacidade de planejamento, foco estratégico e conhecimentos específicos da área de gestão de pessoas. Eu não tinha todos os quesitos, mas a empresa sabia. Não tinha experiência na gestão de pessoas, conhecia um pouco. A empresa considerou que eu tinha o perfil pra assumir este cargo, que era criar a área de desenvolvimento e o planejamento estratégico da

empresa. Em função dessa competência, fui chamado”.

Em sua síntese sobre o que aprende atualmente para ser gerente da Tigre, fala sobre a convergência entre o conhecimento da dinâmica do mercado e a gestão de pessoas. Afirma que “o que realmente faz a diferença é o conhecimento de como funciona o mercado e, de outro lado, liderar equipes e administrar pessoas. Além disso, é a gestão estratégica. Compreender qual é a estratégia da empresa e enxergar não só o curto prazo, mas também o longo prazo”.

O sujeito E demonstrou ter uma visão sistêmica de suas atividades em toda a sua trajetória, ao assegurar que suas atitudes são pouco estruturadas, mesmo tendo inicialmente uma preocupação com as finanças da organização. Denotou ter uma percepção mais aprimorada das situações para então tomar decisões. Em suas palavras: “nunca respondi de modo estruturado. Não sei. Eu era muito novo e trabalhava em setor fabril. Me preocupava com os números da fábrica, com a gestão das pessoas, como treinamento e segurança. Nunca tive preocupação em relacionar as atividades e tratar de modo estruturado”.

Sua fala indica a permanência do pensamento sistêmico com a evocação das pessoas com as quais se encontra diretamente ligado. “Continua não estruturado. Temos uma relação de necessidades e competências (digo nós porque divido muito com o meu grupo). Incentivar o diálogo, perceber a interdependência dos processos, já que existe uma tendência de departamentalização. A capacidade de perceber qual a expectativa e necessidade do cliente externo e interno. O meu grupo se posiciona sempre como um prestador de serviço. Isso é um trabalho constante”.

Finalmente, o sujeito F também considerou que, apesar de ter tido uma boa formação técnica, aprendeu a lidar com pessoas no cotidiano de suas atividades. Supunha inicialmente que o cargo lhe daria prerrogativas em relação aos subordinados. Textualmente afirmou que as “dificuldades eram de organização, de lidar com as pessoas, e achava que quando eu fosse gerente as pessoas fariam o que eu queria, que as coisas andariam. Na verdade foi aí que as coisas começaram. Tive que ter jeito para lidar com elas, fazer concessões. Isto foi um choque, custei a aceitar”. Considera que, nos dias atuais, aprende a lidar com pessoas e, além disso, a conhecer os interstícios, os meandros de como a organização se movimenta. Seu comentário em relação a isso anuncia perdas, de modo geral. “Hoje é relacionamento e entender as regras do jogo da organização e, às vezes, até acho que perde muita oportunidade por conta de ter que jogar. Poderíamos ser mais objetivos. Acho que poderíamos deixar de lado a mediocridade e a hipocrisia de ter que entender o jogo, tem que fazer curvas. O sucesso do executivo está no relacionamento, fazer as mudanças com tranquilidade”.

Os depoimentos levam a afirmar que a aprendizagem ocorre no ambiente de trabalho,

demonstrando que as práticas tradicionais são pouco significativas (CARNEVALE, 1986; WENGER e SNYDER, 2001), seja por não trazerem clareza às relações entre aprendizagem e produtividade/competitividade (WIGGENHORN, 2000), seja por não promoverem a reflexão que permite ações acertadas (MARSICK, 1988; ARGYRIS, 2000).

A alteração pontuada nessa categoria leva a confirmar a importância da aprendizagem no ambiente da organização, afirmando a perspectiva de que as pessoas constroem a realidade desejada, interferindo no meio (GHERARDI *et al.*, 1998; BROWN *et al.*, 1989; ARGYRIS e SCHÖN, 1974; FREIRE, 1998).

Para dar conta da complexidade em que se tornou o trabalho do executivo, aparecem novas necessidades, como: a reflexão, a criação apesar do sentido de urgência (da Tigre), o fato de não haver modelos, o reconhecimento da interdependência dos processos, o fato de que é preciso se conhecer, a constatação de que as coisas são simples e de que a educação continuada é importante. É preciso aprender. Assim, o papel que os executivos exercem enquanto aprendizes é o de criar significado, construindo a realidade e novos conhecimentos. Isso está ligado à cultura das organizações (WEICK, 1995; JACOBSON, 1996).

#### 5.4 Sobre as Mudanças Percebidas e as Dificuldades para Realizá-las

Sobre o que os executivos aprendem, ao subdividir entre aspectos ligados ao início de sua carreira e atualmente, como demonstrado, mudanças ocorreram, seja na ênfase aos aspectos humanos, seja no aprofundamento taxonômico dos objetivos que levam à aprendizagem. Procurou-se então reconhecer as dificuldades apontadas pelos respondentes, em termos de novos conteúdos tanto teóricos como práticos ou comportamentais.

No modelo tradicional de aprendizagem o meio não é considerado. As informações não são foco de reflexões para a construção de conhecimento, mas algo a ser memorizado e tido como certo. A aprendizagem e o conhecimento, no entanto, só são possíveis como uma criação social e mútua entre os profissionais (RICHTER, 1998). Já ficou demonstrado o não-cabimento do modelo tradicional numa época em que as mudanças são evidentes. Que mudanças são percebidas pelos gerentes em seu trabalho dentro da organização e quais as dificuldades por eles apontadas? A análise do quadro 7 pretende elucidar esse questionamento e conhecer as relações que os executivos estabelecem entre as mudanças apontadas e a aprendizagem para o exercício da função.

Categoria de Análise: Mudanças ocorridas na função do executivo e dificuldades percebidas			Sujeitos					
			A	B	C	D	E	F
Mudanças ocorridas	Habilidades							
	Humanas	O trabalho mais voltado para as relações entre as pessoas dentro e fora da organização	x					
		Respeito ao ser humano		x				
		Resultado por meio de pessoas					x	x
	Técnicas	Controle / atenção aos indicadores tangíveis				x		
	Conceituais	Globalização			x			
Dificuldades percebidas	Humanas	Peso do erro / medo de errar						x
		Pouca ousadia						x
	Técnicas	Línguas		x				
		Tempo para leituras		x				
		Excesso de informações			x			
	Conceituais	Preparação do executivo para o novo cenário					x	

Quadro 7 – Mudanças percebidas no trabalho como executivo e dificuldades apontadas para acompanhá-las

Com relação às mudanças que ocorreram no trabalho dos executivos da Tigre, com exceção do sujeito C, que apontou a globalização, e o sujeito D, que afirmou ser os indicadores tangíveis e que isso desperta o trabalho em equipe, todos os executivos apontaram em primeiro lugar as relações com as pessoas. Para o sujeito D, “os controles. Passei a dar mais atenção, a me comprometer muito mais com indicadores tangíveis. [...] Desperta mais o trabalho em equipe e deixa as pessoas mais alinhadas àquilo que se quer”.

Os demais sujeitos, de modos diferentes, falam sobre as pessoas: *O trabalho está voltado para as pessoas, dentro ou fora da Tigre* (sujeito A); *o respeito ao ser humano* (sujeito B); *resultados através das pessoas, diferentemente de resultados a qualquer preço* (sujeito E); e *as mudanças na própria organização quanto à forma de gestão do relacionamento* (sujeito F).

É o sujeito E que mais discorre sobre como se sente no tratamento com as pessoas e seus pressupostos para manter uma boa relação. “Eu não sinto dificuldades neste ambiente. [...] Sou bem aceito. Pergunto-me por quê. Cheguei a uma conclusão para mim... eu gosto de gente. Então tudo fica mais fácil. As pessoas sabem quando não somos naturais. Eu parei para pensar e é isso: gosto de pessoas. Minha realização é fazer com que as pessoas percebam que podem fazer as coisas... Motivá-las para produzir. Esse é o papel do gerente. É a diferença”.

Para acompanhar as mudanças, dois executivos apontaram como dificuldades o pouco

tempo para as leituras e o excesso de informações (sujeitos B e C). Os outros gerentes, no entanto, afirmaram que as mudanças não representam dificuldades; ao contrário, são oportunidades, que se sentem bem em ambientes assim e que também mudaram. O sujeito D afirma: “A mudança é o que menos incomoda. É o que me dá mais oportunidade. Temos que nos adaptar a alguma coisa nova, vamos aprender, desenvolver”. O sujeito F lembrou que ele também mudou: *é mais organizado, mais seguro, tem visão mais ampla, está ligado em resultados*.

Na relação com a aprendizagem ante as mudanças apontadas, entendem que *a mudança, sobretudo a interna, determina o sucesso do executivo (sujeito B), que a relação é direta, pois não há crescimento sem aprendizagem e vice-versa (sujeitos C e D)*. O sujeito E estende-se sobre o cuidado na formação do executivo:

É difícil preparar o executivo para o novo cenário. Não se passa o novo conhecimento através de treinamentos. Algumas coisas serão necessárias. Os executivos precisarão se conhecer muito bem, entender quais são suas limitações e pontos fortes. A partir daí, desenhar uma carreira futura. Sei de umas limitações minhas. O que faço? Procuro me cercar de gente que neutraliza isso. A grande mudança é lidar com as pessoas. O executivo deverá ser treinado no exercício da relação humana. Não sei como acontece no meio acadêmico, mas as cadeiras de humanas devem ser mais reforçadas. Não é mais uma questão de economia financeira, engenharia, física.

O sujeito F também se estende apontando a relação entre a necessidade de aprender e o crescimento da organização. Evidencia a falta de ousadia e da formação de executivos e o medo de errar.

Toda vez que temos necessidade de aprender, que trazer informação nova, de certo modo contribuímos para a mudança da organização. Nós implementamos modelo de gestão que está repercutindo para toda a empresa. Não é novidade. A Tigre já exerceu esse modelo no passado. Abandonou. Resgatamos e está surtindo tanto efeito que está permeando outros setores. Mudaria tudo mais rápido se perdêssemos o medo. Apesar do discurso pedindo isso, pesa mais o erro do que a ousadia. Se dá certo, parabéns. Mas se dá erro a crítica é muito pesada. É uma empresa líder, pode ser mais ousada. Como ela faz em produtos poderia fazer em gente. Tudo é muito amarradinho. Querem um gerente na Argentina. O perfil é de alguém que entenda de fábrica, de finanças, de contas e tudo o mais... mas nunca ninguém foi treinado. Agora surge a necessidade e não temos a pessoa. A universidade corporativa não atende isso. Achei que seria para isso. Quando iniciamos uma nova função começamos do zero. Nossa aprendizagem é sempre na função”.

As mudanças percebidas, de um modo geral, concernem à ampliação significativa na dimensão humana. O trabalho do executivo voltado para as relações pessoais, seja dentro ou fora das organizações, o resultado por meio das pessoas e o respeito ao ser humano denotam que o campo humano está sendo cada vez mais valorizado na Tigre. Isso está em consonância

com o pensamento de Barnard (1971) e Kotter (1982, 1990), ao afirmarem que permeiam o trabalho dos executivos a comunicação, a liderança e a política. Barnard (1971) é incisivo ao afirmar que a responsabilidade executiva é uma capacidade do líder em compelir pessoas para a realização de propósitos, refletindo atitudes, ideais e esperança. A expansão dos aspectos humanos também é apontada em Lacombe e Heilborn (2003), ao demonstrarem que as organizações estão obtendo resultados por intermédio das pessoas.

Escrivão (1995) entende que o trabalho do executivo é fundamental para as mudanças, já que pode modificar a filosofia de gestão das organizações. Ainda Richter (1998) advoga que é papel dos executivos influenciar pessoas. É preciso ultrapassar as barreiras técnicas (SCHÖN, 1983). Em relação aos aspectos intuitivos que estão tomando corpo no trabalho dos executivos (SCHÖN, 1983; NONAKA, 2000), nenhum dos executivos fez menção quanto a uma mudança percebida.

A visão sistêmica (SENGE *et al.*, 1999) ou aspectos conceituais (LACOMBE e HEILBORN, 2003) mencionados, como globalização em termos de mudança observada e preparação do executivo para o novo cenário, levam a considerar que se trata de uma dimensão ainda pouco pensada, refletida.

A próxima categoria tratará da questão de pesquisa que pretende conhecer como os executivos de uma empresa do setor plástico de tubos e conexões aprendem a exercer as atividades, as atribuições e as responsabilidades do cargo gerencial.

## 5.5 Como os Executivos da Tigre Aprendem

O quadro construído com o objetivo de identificar como os executivos da Tigre aprendem apresenta as formas de aprendizagem abordadas na revisão da literatura. Assim, a aprendizagem formal foi listada de acordo com a proposição de Brookfield (1990) e Cervero *et al.* (1986), que é considerada importante, fundamental na profissionalização das pessoas (CRANTON, 1996; BROOKFIELD, 1986; HOULE, 1980). A aprendizagem informal é também compreendida como autodirecionada (BROOKFIELD, 1990; MERRIAM e CAFFARELLA, 1991; CRANTON, 1996; TOUGH, 1979). Constitui o modelo mais utilizado pelos adultos e pode resultar na criação de comunidades de prática<sup>32</sup> (SILVA, 2000;

---

<sup>32</sup> Nenhum dos entrevistados manifestou conhecer o que são ou como funcionam as comunidades de prática ou participar delas.



SANTOS, 2000; LUCENA, 2001).

Por considerar que o autodirecionamento é a forma pela qual a maior parte dos adultos aprende (MERRIAM e CAFFARELLA, 1991), pelo fato de fazer parte da vida adulta, optou-se por destacar os aspectos mencionados por Candy (1991).

Sobre a aprendizagem no ambiente de trabalho, como foi demonstrado, parte significativa do que é aprendido pelos adultos ocorre por intermédio da interação social durante o período em que se encontram em atividades nas organizações, ou fora dela mas dedicados a ela (MARSICK e WATKINS, 1997; LA PARO, 1991; AKIN, 1993; AHMAD, 1994; RICHTER, 1999).

A sistematização de como os executivos aprendem levou a formar um quadro sinóptico, caracterizando as formas pelas quais a aprendizagem ocorre. Pontuaram-se os aspectos ligados a aprendizagem formal, aprendizagem informal e em ambiente de trabalho.

<b>Categoria de Análise: Aprendizagem dos executivos – Como aprendem</b>		<b>Sujeitos</b>					
<b>Categoria</b>	<b>Formas</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
Aprendizagem formal	Alfabetização de adultos e educação básica						
	Educação continuada para profissão	x	x	x	x	x	x
	Educação para o trabalho						
	Educação em universidades, escolas politécnicas, faculdades	x	x	x	x	x	x
	Treinamento e desenvolvimento nos negócios e na indústria						
	<i>Workshops</i> e seminários	x	x	x	x	x	x
	Cursos internos à organização			x	x	x	x
	Programas de auto-estudo formal	x	x	x	x	x	x
Aprendizagem informal ou autodirecionamento <sup>33</sup>	Responsabilidade primária pelo planejamento, condução e avaliação de suas experiências de aprendizagem	x	x	x	x	x	x
	Participação em algum grupo social (família, clube, organizações)						
	Participação em grupo	x		x	x	x	x
	Compartilhamento de experiências	x		x	x	x	x
	Submissão à avaliação (do grupo)	x		x	x	x	x
Aprendizagem no ambiente de trabalho	Criação de significados	x	x	x	x	x	x
	Monitoramento do ambiente (informações)	x	x	x	x	x	x
	Construção de mapas cognitivos (conceituações)	x	x	x	x	x	x
	Ação (após interpretação)	x	x	x	x	x	x

Quadro 8 – Como os executivos da Tigre aprendem

Como se vê, os sujeitos passam pelas mesmas formas de aprendizagem, com exceção do sujeito B, que não demonstrou ter aprendizagem participando em grupo, compartilhando

<sup>33</sup> As formas apontadas seguem a proposição de Candy (1991), considerando que boa parte da aprendizagem autodirecionada é social em sua origem, conforme revisão de literatura, com exceção da primeira e segunda assertivas listadas no grupo respectivo.

experiência ou se submetendo a avaliações do grupo. Juntamente com o sujeito A, não participam de cursos internos à organização. Em comum os executivos da Tigre têm os aspectos de que não foram alfabetizados depois de adultos, não foram formados para o trabalho (cursos técnicos ou tecnológicos), não receberam treinamento e desenvolvimento nos negócios e indústrias e não participam de nenhum grupo social.

A leitura do quadro por sujeito, por meio de suas falas, demonstra que o sujeito A constrói sua carreira continuamente, decidindo os cursos que deve fazer, em função das necessidades do cargo. Informalmente, aprendeu a superar as dificuldades por intermédio da ampliação de contatos e no dia-a-dia com os clientes, o que demonstra a aprendizagem por meio da participação em grupo e do dar e receber *feedback*, submetendo-se à avaliação. No ambiente de trabalho aprendeu a se relacionar mantendo a equipe motivada. Para que isso fosse possível, aprendeu criando significados, monitorando o ambiente, construindo mapas cognitivos e agindo. Aprendeu a ouvir, permitindo-se dar abertura para que pessoas próximas comentem suas atitudes e aspectos que podem melhorar seu desempenho.

O sujeito B reconhece que a aprendizagem acadêmica é fundamental, tanto quanto a continuação dos estudos em eventos e projetos e a realização de programas de auto-estudo formal, identificando assim a aprendizagem formal como uma forma pela qual aprende. Relacionado a ela como práxis, entende que é igualmente necessário praticar. Por essa razão, planejou sua carreira dentro da organização no formato *job rotation*. Essas formas de aprendizagem relacionam-se ao autodirecionamento e à aprendizagem no ambiente de trabalho no tocante a responsabilidade primária pelo planejamento, condução e avaliação de suas experiências de aprendizagem, criação de significados, monitoramento do ambiente, construção de mapas cognitivos e ação.

O sujeito C aprende de modo formal, por meio da academia e de treinamentos na organização, o que faz com que participe de eventos, programas de curso e projetos. Para ele, é preciso aprender permanentemente para exercer sua função. Sua aprendizagem informal concentra a responsabilidade primária pelo planejamento, a condução e a avaliação de suas experiências de aprendizagem, na medida em que planejou o seu aprendizado e a participação em grupo, o compartilhamento de experiências e a submissão à avaliação, por intermédio da convivência com pessoas mais experientes e melhorando seu desempenho por meio de *feedback*. No ambiente de trabalho, a criação de significados, o monitoramento do ambiente, a construção de mapas cognitivos e a ação estão presentes quando compara sua forma de aprendizagem atual em relação ao início da carreira. Pontua uma “nítida diferença” ao relatar que atualmente se volta para as questões relacionais.

O sujeito D aprende a partir dos desafios que se apresentam no cotidiano, para então buscar as demais formas de aprendizagem. Dos aspectos ligados ao modelo formal, constam a participação em eventos nas mais diversificadas áreas (o que lhe permite uma visão mais generalista, desenvoltura profissional e mais vontade de aprender), os programas de auto-estudo formal, os *workshops* e os seminários. Construiu sua carreira no cargo responsabilizando-se pelo planejamento, condução e avaliação de sua aprendizagem. Entende que sua contratação foi feita pela habilidade em agregar pessoas, o que lhe confere a aprendizagem autodirecionada no que diz respeito à participação em grupo, ao compartilhamento de experiências e à submissão à avaliação. Do ambiente de trabalho, constata-se que os desafios que se apresentam no cotidiano o levam a aprender criando significados, monitorando o ambiente, construindo mapas cognitivos e agindo.

O sujeito E, para frequentar os cursos, seleciona aqueles que podem agregar conhecimentos e práticas novas. É forte sua posição quanto à educação continuada para a profissão e programas de auto-estudo formal com discernimento daquilo que será, de fato, aproveitado. Parte significativa da sua forma de aprendizagem ocorre no ambiente de trabalho, de modo informal. É evidente a criação de significado quando determina que é preciso posicionar-se, juntamente com o seu grupo, como prestador de serviços – algo que deve ser constantemente exercitado. Para isso, aprendeu a relacionar-se por meio do diálogo e a perceber as expectativas e necessidades de seus clientes. Da mesma forma que o sujeito D, é a prática que o impulsiona a buscar subsídios teóricos, muito embora tenha aprendido que, na sua área (logística), o bom senso tem maior peso. Essa observação é acentuada pela certeza de que não há modelos prescritos. Ao monitorar o ambiente por intermédio das informações, constrói mapas cognitivos e age. Considera que isso só é possível com a experiência, de acordo com o seu entendimento. É responsável pelo planejamento, condução e avaliação de suas experiências de aprendizagem, da participação em grupo, do compartilhamento de experiências e submissão ao *feedback*.

O sujeito F tem sua aprendizagem mais efetiva ao fazer, ao tornar concreto aquilo que pensa para então aperfeiçoar. Aprende refletindo e experimentando. Além da aprendizagem pela experimentação (prática), como uma forma de responsabilizar-se pelo planejamento, condução e avaliação de suas experiências de aprendizagem, a aprendizagem no grupo é marcante. Para aprender a lidar com suas dificuldades de socialização, iniciou um programa terapêutico e exercitou a avaliação e a percepção, o que lhe confere o compartilhamento de experiências e a submissão à avaliação. Sua argumentação demonstra que é no ambiente de trabalho, principalmente no que tange ao relacionamento e à solução de desafios, que cria

significados, monitora, constrói mapas cognitivos e age. Formalmente, procura participar de eventos, cursos e projetos, até financiando sua participação se considera importante. Isso significa investir na educação continuada para a profissão, em seminários e programas de auto-estudo formal.

Da representação individual para uma representação do coletivo de como os executivos da Tigre aprendem, com base nos autores estudados, evidencia-se em todos os sujeitos que a aprendizagem profissional por intermédio da educação continuada é uma constante. No processo (contínuo) é que se torna possível buscar nas teorias as formas de intervenção na prática, na realidade. Isso leva ao autoconhecimento (HOULE, 1980). Pode-se considerar que, se a educação continuada e os programas de auto-estudo formal são vistos como importantes pelos executivos, a Tigre é uma organização voltada para a aprendizagem permanente (FLEURY, 1995, p. 5; SENGE, 1990; ARGYRIS, 2000).

É na aprendizagem informal ou no autodirecionamento que os executivos da Tigre apresentam uma aprendizagem mais expressiva. O autodirecionamento é próprio da vida adulta e constitui a forma de aprendizagem pela qual a maior parte dos adultos aprende, desenvolvendo idéias, habilidades e ações.

Além disso, verificou-se que as questões relacionais entre os executivos da Tigre foram consideradas fundamentais, pois possibilitam compartilhar experiências e, principalmente, receber *feedback*, o que demonstra que a aprendizagem é, em boa parte, social em sua origem (CRANTON, 1996; CANDY, 1991; BROOKFIELD, 1990).

Sobre a aprendizagem no ambiente da organização, todos os executivos da Tigre manifestaram ser propício o ambiente para que ela ocorra. Nessa empresa, a aprendizagem acontece quando eles criam significados interpretando a razão de ser da organização, utilizam as informações para monitorar o ambiente, desenvolvem conceitos e agem. Em outras palavras, os executivos da Tigre aprendem quando refletem sobre o cotidiano da organização e sobre si. Os adultos aprendem em seu ambiente de trabalho analisando de modo crítico o seu desempenho e os resultados de seu trabalho (ARGYRIS, 2001; SCHÖN, 1983; KOLB, 1984; ARGYRIS e SCHÖN, 1974). Essa é uma das formas de aprendizagem mais significativas (CARNEVALE, 1986; WENGER e SNYDER, 2001).

Dada a diversidade de como os executivos da Tigre aprendem, constata-se que não há um modelo prescritivo (SILVA, 2000; SANTOS, 2000; GOTTWALD, 2001; LUCENA, 2001), como já apontado nas teses e dissertações apresentadas na Universidade Federal de Santa Catarina que tratam da temática. Diferentemente dos estudos indicados, os executivos da Tigre sabem como aprendem (LUCENA, 2001; GOTTWALD, 2001), colocam-se como

aprendizes (LUCENA, 2001) e conhecem bem suas funções (SILVA, 2000).

### 5.6 Como os Executivos Vêm/Percebem a Cultura da Tigre

A categoria de análise sobre a cultura considera a relação entre a cognição e o mundo material (GHERARDI *et al.*, 1998; SIMS, 1995; FOX, 1994), o entendimento de que está ligada à ciência interpretativa, portanto está à busca de significados (GEERTZ, 1989) e tratando daquilo que é compartilhado entre os executivos como pressuposto (MORGAN, 1996; SMIRCICH, 1983; BARBOSA, 2002).

No quadro 9 procurou-se mostrar a forma como os gerentes vêm ou percebem a cultura da Tigre, considerando que a cultura é, segundo Schein (1996, p. 11), um “conjunto de pressuposições tácitas sobre como o mundo é ou pode ser para um grupo de pessoas e que determina suas percepções, pensamentos e sentimentos, e em algum grau, seu comportamento”. O sentimento expresso, ou o conjunto de regras e valores expostos pelos executivos, pode formar as “camadas” do constructo da cultura da organização (LACOMBE e HEILBORN, 2003).

Categoria de análise: Conceito da Cultura		Sujeitos					
		A	B	C	D	E	F
Ideologia central	Vibrante / marcante / evidente	x					
	Liderança forte: aberta, cooperativa, compartilhada, descentralizada	x				x	
	Forte crença na ética e na qualidade do que fazemos			x			
	Somos bastante informais					x	
	Não é uma cultura impositiva	x					
	Tudo é muito transparente						x
Força motriz	Impregnante	x					
	Própria	x			x		
	É o fator determinante do sucesso da organização		x				
	Muito sólida				x		
Novos valores adjacentes	É uma empresa que se renova						x

Zona de sombra	Tem características locais “interioranas”	x			x		
	Somos financeiramente conservadores e monitorados por resultados quantitativos					x	
	Tem traços conservadores e de cautela				x		x
	Pouco arrojada: é preciso reforçar as culturas que permitam implementar as estratégias. Hoje representam entraves				x		
	É uma cultura mais progressista do que revolucionária				x	x	
	Tem orgulho das pessoas, das coisas que faz, mas é muito cautelosa				x		

Quadro 9 – Como os gerentes vêem/percebem a cultura da Tigre

Do quadro sobre como os executivos vêem ou percebem a cultura da Tigre, a seu modo todos os gerentes reconhecem aspectos positivos fortes. Suas expressões identificam a cultura da empresa como única (sujeitos A e D) e que é o fator determinante do sucesso da organização (sujeito B). Os atributos da cultura da Tigre são evidenciados: vibrante / marcante / evidente; impregnante; própria; liderança forte: aberta, cooperativa, compartilhada, descentralizada; forte crença na ética e na qualidade do que fazemos; muito sólida, tem orgulho das pessoas e se renova. As proposições evidenciadas na fala dos executivos indicam a concepção de que a Tigre é a manifestação de uma cultura única, própria e, portanto, concebida como um fenômeno vivo e não como uma variável (MORGAN, 1996; SMIRCICH, 1983).

Esses valores têm suas raízes na história da Tigre, que é marcada pelo pioneirismo e pela visão de mercado, sendo um dos principais agentes do mercado da construção civil na América Latina e uma das cinco maiores empresas do mundo no segmento de tubos e conexões de PVC. Os valores mais nobres, fortes e duradouros da organização fazem parte da ideologia central e, de certo modo, constituem também a força motriz, que são os impulsos provocados pelo legado (LACOMBE e HEILBORN, 2003). No caso da Tigre isso é evidente, pois são valores que estão presentes em toda a sua história e se conservam atualmente.

O fato de ser mencionada como uma cultura que se renova demonstra o grau de adaptação e até mesmo de antecipação aos novos tempos. Reconhece que a inovação é o resultado da cultura empresarial e da estrutura de pesquisa e desenvolvimento, como já exposto. No tocante à zona de sombras, que forma o conjunto das características desagradáveis, no entanto, percebe-se que a empresa mantém cautela nas decisões, principalmente no que diz respeito às finanças. Também foi apontado que apresenta características interioranas, portanto conservadoras e progressistas (LACOMBE e HEILBORN, 2003).

As características atribuídas pelos executivos encontram-se também distribuídas entre os bens simbólicos sistematizados por Srour (1998). Os saberes ideológicos expressos nas evidências fechadas, absolutas, ressaltam o discurso do bem comum, o filosófico, o ideológico e o teológico, nos quais as convicções sobre a cultura da organização emergem nas palavras e expressões como *tem uma cultura própria, é o fator determinante do sucesso da organização, forte crença na ética e na qualidade do que fazemos, tem orgulho das pessoas, das coisas que faz*. Todas essas expressões são absolutas em si e carregam, juntas, um discurso uníssono, tido como verdadeiro.

Os saberes científicos (abertos, que buscam demonstração) evidentes nos bens simbólicos da Tigre, de acordo com seus executivos, aparecem ao falarem da *liderança forte* demonstrada pelos adjetivos *forte, cooperativa, compartilhada e descentralizada*, pelas colocações de que *tudo é muito transparente, somos financeiramente conservadores e monitorados por resultados quantitativos, tem características locais interioranas, tem traços conservadores e de cautela, é pouco arrojada: é preciso reforçar as culturas que permitam implementar estratégias. Hoje representam entraves, é uma cultura mais progressista que revolucionária*.

O saber artístico trata da sensibilidade, revelando as emoções e os sentimentos que os sujeitos têm pela Tigre. As expressões que indicam os sentimentos dos respondentes sobre a cultura são *vibrante, marcante, evidente, impregnante, muito sólida, não é impositiva*. Finalmente as falas que apontam para os saberes técnicos se revelam no modo de ser da Tigre, quando os sujeitos aliam os saberes técnicos e instrumentais à ciência. As palavras que se associam aos procedimentos são *somos bastante informais e é uma empresa que se renova*. Esses atributos estão associados aos saberes científicos. Pode-se arriscar que a Tigre se renova na ordem estabelecida, mantendo um padrão equilibrado no seu modo de ser.

Comparando os sujeitos em sua exposição sobre como percebem a cultura da Tigre, é interessante anotar que os sujeitos A e D foram os únicos a apontar bens simbólicos estéticos, ou seja, expuseram sentimentos em relação à cultura da organização. Em comum, o sujeito A partilha saberes científicos com os sujeitos D, E e F. Esses mesmos sujeitos, agora com exceção do A, manifestaram mais saberes científicos e técnicos, abordando as dificuldades resultantes de uma cultura pouco arrojada, ritmada pelo compasso da cidade, considerada por eles como interiorana. Os sujeitos B e C, de modo objetivo e conciso, apontaram para bens simbólicos doutrinários. O primeiro afirma que a cultura é o *fator determinante do sucesso da organização*, enquanto o segundo diz da *forte crença na ética e na qualidade do que fazemos*.

Os fatores presentes na aprendizagem de pessoas em seu ambiente de trabalho (MERRIAM e CAFFARELLA, 1991) compreendem as pessoas em si, envolvidas de algum modo com a aprendizagem, a estrutura da organização e a cultura. Em conjunto, determinam o clima de aprendizagem, que pode ser centralizado, facilitado, dificultado ou servir para ampliar esferas de poder. O quadro seguinte expõe como a cultura influencia a aprendizagem dos executivos na Tigre. Com base nele, os fatores assinalados sobre a aprendizagem no ambiente de trabalho serão analisados.

### 5.7 Como a Cultura da Tigre Influencia a Aprendizagem de seus Executivos

Esta análise procurou trazer as reflexões dos executivos sobre como os aspectos percebidos por eles em relação à cultura da organização afetam positivamente ou não sua aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem dos executivos está intimamente ligada à cultura da organização (JACOBSON, 1996) e que uma cultura de aprendizagem precisa estar evidenciada nos valores básicos (SCHEIN, 1986). Nesse aspecto, aprender é dar sentido às experiências de modo compartilhado (ARGYRIS, 2000; JACOBSON, 1996; WEICK, 1995). A cultura resulta de um processo cumulativo que pode estimular ou limitar a aprendizagem (LARAIA, 2003).



Categoria de Análise: Cultura: subculturas			Sujeitos					
Características	Pressuposto básico		A	B	C	D	E	F
Características da cultura que favorecem a aprendizagem	Natureza pró-ativa da atividade humana	A valorização das pessoas. Existe um respeito e um incentivo para a aprendizagem	x	x	x	x	x	x
		Portas abertas. Não há barreiras hierárquicas	x			x		
		Muita oportunidade de treinamento		x				
	Natureza pragmática da realidade	A vontade de inovar	x			x		
	Natureza humana boa e mutável	Humildade		x			x	
		Ética	x	x		x	x	x
		Seriedade					x	x
		Respeito		x				
	Natureza do tempo	A vontade de manter a liderança	x					x
	Natureza das relações humanas	Foco no cliente		x	x			
Características da cultura que não favorecem a aprendizagem	Comunicação intensa	Informações liberadas		x			x	
	Orientação para as tarefas e para as relações interpessoais	Põe desafios				x	x	
	Natureza pragmática da realidade	A Tigre é cautelosa em investir em algum projeto novo. Temos que provar por A+B que dá certo – Medo de errar				x		
		O senso de urgência				x		
	Diversidade de subculturas	Bairrismo			x	x	x	x
	Orientação para as tarefas e para as relações interpessoais	Dispersão no planejamento da aprendizagem. Perda de oportunidades	x					

Quadro 10 – Como a cultura influencia a aprendizagem dos executivos da Tigre

A maior influência da Tigre na aprendizagem é, para todos os sujeitos, a valorização das pessoas. Todos percebem que há respeito e concordam que a organização incentiva a aprendizagem. Com exceção do sujeito C, que não mencionou o termo, todos indicam a

organização como ética<sup>34</sup>. São os dois valores mais compartilhados pelos executivos. Os pressupostos básicos mais evidentes são, portanto, a natureza pró-ativa da atividade humana e a natureza boa e mutável.

Sendo a cultura um “conjunto de pressuposições tácitas sobre como o mundo é ou pode ser para um grupo de pessoas” (SCHEIN, 1996, p. 11), os valores por elas partilhados, nesse caso pelos executivos da Tigre, em algum grau determinam seu comportamento (SCHEIN, 1996; PETTIGREW, 1996). Em termos da construção de significados (GEERTZ, 1989), esses dois aspectos podem ser considerados os que caracterizam o estado de “normalidade” da organização. É recorrente a afirmativa de que as pessoas são, de fato, importantes para a Tigre.

Os executivos da Tigre apontam ainda a vontade de manter a liderança e de inovar, a humildade, portas abertas e foco no cliente, informações liberadas, há seriedade e se colocam desafios.

Quanto ao que dificulta a aprendizagem, o bairrismo foi apontado como o maior problema (sujeitos C, D, E e F), seguido pela falta de foco no planejamento da aprendizagem, o senso de urgência e o medo de errar no que implica uso de recursos financeiros. É necessário provar que o projeto apresentado trará resultados positivos. Não se trata de constatar alguma lealdade dividida a ponto de sugerir a existência de alguma subcultura (MORGAN, 1996), na medida em que os executivos reconhecem na própria manifestação da cultura elementos provincianos adquiridos do meio. Apesar de se poder reconhecer nisso o respeito às subculturas, não se pode afirmar que não haja a formação de feudos.

A resposta dos executivos associada ao entendimento de Schein (1986) sobre o paradigma cultural das organizações revela: a relação da organização com o ambiente – que pode ser de dominação, submissão ou harmonia; a natureza da realidade – manifestada pela lingüística e pelo comportamento; a natureza humana – boa, má ou neutra; a natureza da atividade humana – que revela se a atividade é considerada certa de acordo com os pressupostos que sustenta; e a natureza das relações humanas – que revela como poder e amor são distribuídos. Neste último caso, é dado pela ausência ou não de cooperação, de competitividade, individualismo ou com base em autoridade, tradição e carisma.

---

<sup>34</sup> Para todos os sujeitos, o termo ética, como já se abordou anteriormente também em nota de rodapé, remete a valores positivos, virtuosos. Evidencia-se na fala dos executivos o orgulho de trabalhar numa empresa em que a ética reflete a realidade. O termo agrega um valor partilhado e reconhecidamente bom.

Categoria de Análise: Paradigma Cultural e Aprendizagem dos Executivos			Sujeitos					
	Sistematização		A	B	C	D	E	F
Características da cultura que favorecem a aprendizagem	Relação com o ambiente: dominação	Vontade de inovar	x			x		
		Vontade de manter a liderança	x					x
	Relação com o ambiente: submissão	Foco no cliente		x	x			
		Imposição dos desafios				x	x	
	Relação com o ambiente: harmonia	Ética	x	x		x	x	x
		Valorização das pessoas	x	x	x	x	x	x
	Natureza humana: boa	Humildade						
Características da cultura que não favorecem a aprendizagem	Relação com o ambiente: dominação	Senso de urgência				x		
	Relação com o ambiente: submissão	Bairrismo				x		
		Cautela				x		
		Medo de errar				x		

Quadro 11 – Paradigma cultural e aprendizagem dos executivos

Para cada uma das pontuações sistematizadas por Schein (1986), pode-se afirmar que, em relação à primeira, que associa organização e ambiente<sup>35</sup>, as três características são percebidas nas falas sobre o que favorece e o que dificulta a aprendizagem. O sujeito A, ao afirmar que a organização manifesta a *vontade de manter a liderança* e a *vontade de inovar*, identifica aspectos ligados à dominação. Isso faz com que a organização esteja à frente, mantendo sua posição ou avançando. Em sua exposição podem-se identificar igualmente aspectos valorativos que trazem harmonia, como a *ética* (muito forte, comentada pela maioria dos executivos, como já demonstrado) e a valorização das pessoas (apontada por todos os executivos). O sujeito A menciona haver pessoas que tentam puxar o tapete, mas há poucas oportunidades para tal, dados os princípios éticos da organização.

<sup>35</sup> O termo ambiente merece uma reflexão, pois é preciso contextualizá-lo. No referido autor, a abordagem sobre o ambiente trata da dominação, da submissão e da harmonia, ou seja, como essas características aparecem na organização. Autores que estudam o ambiente em si esclarecem que o termo ambiente pode ser confundido com outros dois: natureza e meio ambiente. O termo natureza diz do que está sendo disponibilizado pelo homem e outros seres para sua sobrevivência e traz em seu bojo a premissa de que, para que seja usado, o trabalho é o que garante essa sobrevivência. Assim, a sociedade desenvolve-se em torno dele, da forma como ele permeia as relações entre as pessoas. O meio ambiente refere-se ao lugar onde o homem está inserido, independentemente de alterá-lo para prover sua sobrevivência. O ambiente, por sua vez, é eminentemente histórico e cultural, porque trata da forma pela qual o homem modelou e modela o meio ambiente. É, portanto, uma criação humana. Disso decorre que a sociedade percebe o ambiente do modo como ela se reproduz, do modo como se vê, como cria valores. Não há como conceituar ambiente sem recorrer a pressupostos éticos, filosóficos e políticos. Assim, o ambiente é uma criação social que regula a relação entre os seres humanos e que estrutura suas idéias (PORTO GONÇALVES, 2004; LESS, 2003, 2001; PENA-VEGA, 2003; PELIZZOLE, 2000). Esta exposição vai ao encontro dos termos propostos por Schein (1986): dominação, submissão e harmonia.

O sujeito B evidencia características associadas à harmonia, à consonância no comportamento das pessoas que trabalham na Tigre. Fala do *respeito*, das *portas abertas*, da *humildade* e das *informações liberadas*. São aspectos importantes para a boa convivência, refletindo um ambiente harmonioso no qual as *pessoas são valorizadas*. Para ele, a organização também incentiva a aprendizagem, por meio do oferecimento de treinamento. Esse sujeito não apontou nenhuma característica cultural que desfavoreça a aprendizagem. De todas as assertivas pontuadas, apenas a de que a empresa mantém o foco no cliente não segue o padrão da harmonia, mas abriga a dupla orientação de submissão (no sentido de atender às necessidades dos clientes – produção, inovação, por exemplo) e dominação (ao objetivar manter sua competitividade no mercado, em função do foco no cliente).

Para o sujeito C, a aprendizagem é facilitada pelo fato de que o foco é definido, é claro. Tem ciência de que é voltado para o cliente. Assim, sabe com objetividade o que é preciso para conduzir sua aprendizagem, pois pode planejá-la. A mesma observação a respeito da dupla orientação apontada no parágrafo anterior pode ser mantida aqui. Além disso, não se esquivava de falar da valorização das pessoas, do respeito e do incentivo para a aprendizagem, denotando o ambiente de harmonia.

As relações de harmonia também são visíveis na fala do executivo D ao tratar da *ética* e da *valorização das pessoas*. “A Tigre dá espaço para seu desenvolvimento, não busca apenas pessoas prontas. Eu sou um exemplo disso. Fui e sou desafiado sempre. Quando pergunto: por que eu? Porque você tem potencial para aprender”. Aponta ainda valores de dominação sobre o ambiente quando fala da *inovação* e da imposição de *desafios*. Ao caracterizar os fatores que dificultam a aprendizagem, aponta o *bairrismo* e a *cautela nos investimentos*, bem como o *medo de errar*. “A Tigre é cautelosa em investir em algum projeto novo. Temos que provar por A+B que dá certo”.

Esses elementos podem ser associados às relações de submissão ao modelo interiorano da cidade de Joinville. Em termos de dominação, aparece o *senso de urgência* como um fator de competitividade. Esse senso, se voltado para o interior da organização, pode significar submissão a um modelo no qual as ações das pessoas devem estar voltadas em primeiro lugar e no instante primeiro para atender às necessidades da organização.

O sujeito E aponta, em maior quantidade, as relações de harmonia. Partilha da *ética*, da *valorização das pessoas*, das *portas abertas* e das *informações liberadas*. “Tive que aprender com a própria organização, pois sou novo nela. A transparência ajuda muito. A velocidade com que as coisas ocorrem aqui ajuda muito. A não-hierarquização... Navegamos em todos os níveis hierárquicos com muita fluidez, sem nenhuma barreira. Isso facilita a

aprendizagem, porque podemos conversar com quem toma decisões e quem operacionaliza”.

Também cita o termo *seriedade* como um valor positivo para a aprendizagem. Por outro lado, entende que o bairrismo é prejudicial, “existem pequenos redutos que não imprimem a velocidade desejada, têm dificuldade de aceitar e implementar modelos novos... são presos em modelos fechados. Isso é algo pontual e não é freqüente. Isso dificulta [...], considero que quando estou desenvolvendo um processo estou aprendendo. [...] aprendi que, mesmo gastando energia, é melhor exercitar as técnicas de relacionamento e apostar nisso”. Traz ainda a *seriedade* como o tratamento que é dado ao trabalho na Tigre.

Finalmente, o sujeito F aponta igualmente a ética e a valorização das pessoas. “A cultura é muito forte... passa seriedade, respeitabilidade, confiança. A Tigre não faz nada escuso. Essa maneira de lidar, gostei muito. Minha família é assim. Não trabalharia numa empresa desonesta”. Sua exposição demonstra a relação de harmonia com o ambiente e, ao associar com sua própria família, retoma valores de sua formação. Como fator de dominação, aponta a vontade da organização em manter a sua liderança. Partilha com o sujeito E da seriedade presente nas atividades da Tigre. Dos aspectos que dificultam sua aprendizagem aponta, assim como o sujeito D, o bairrismo identificado como *clusters*. “Esses pequenos *clusters*... resquícios de comportamento antigo dentro dessa coisa moderna. Ter que mudar por causa de alguém que está no modelo antigo. Se alguém não está engajado, acaba por desacreditar”.

Pela visão dos executivos, como já detalhado, a empresa sustenta valores importantes para a aprendizagem, apesar de se identificarem alguns procedimentos negativos ou ruins, como o bairrismo. Para que se possa, no entanto, dar conta de como os executivos vivenciam a cultura Tigre, tal qual é percebida por eles, é importante conhecer as características pessoais que favorecem ou não a aprendizagem do que é exigido atualmente para a função de gerente da Tigre.

## 5.8 Como o Contexto do Trabalho e da Organização Facilita ou Não a Aprendizagem dos Executivos

As teorias atuais comportam o ambiente em que a pessoa se insere, pois se considera que ela interfere em seu meio, construindo a realidade desejada (GHERARDI *et al.*, 1998; BROWN *et al.*, 1989; ARGYRIS e SCHÖN, 1974; FREIRE, 1998).

Categoria de análise: Fatores que estimulam ou não a aprendizagem no ambiente do trabalho			Sujeitos					
Características do ambiente que favorecem a aprendizagem	Ambientes		A	B	C	D	E	F
	Ambiente físico	Ambiente aberto	x			x	x	x
	Ambiente social (de aprendizagem)	Abertura para expor as idéias			x	x		
		Cultura de valorizar as pessoas				x	x	
		Porosidade					x	
		Foco no cliente			x			
	Ambiente político	Reestruturação das equipes / criação de modelos	x					
		Oportunidade de treinamento		x				
Características do ambiente que dificultam a aprendizagem	Ambiente social (de aprendizagem)	Ego aflorado		x				x
		Poder		x				x
		Bairrismo			x			x
		É preciso melhorar a relação entre os executivos e as esferas abaixo						x
	Ambiente político	Faltou clareza na orientação em alguns momentos	x					
		Problemas políticos		x				x
		A organização estratégica está em andamento, o organograma ainda está sendo elaborado				x		

Quadro 12 – Do contexto do trabalho e da organização: fatores que estimulam ou não a aprendizagem no ambiente

Ao apontar as características, os executivos criam significados. Em decorrência disso, constroem a realidade e, por conseguinte, novos conhecimentos (WEICK, 1995). A realidade construída pelos executivos da Tigre, expressa nas características dos ambientes físico, social ou político, de acordo com seu ponto de vista, apresenta termos recorrentes, como a valorização das pessoas, o foco no cliente e o bairrismo.

Para o sujeito A, a reestruturação das equipes e a criação de modelos de como fazer as coisas contam positivamente. Reconhece que faltou clareza na orientação em alguns momentos. A influência do ambiente é percebida de diversas formas: “Hoje tudo é aberto. Passamos por períodos de transição. Apesar da falta de concentração no início, ganhamos mais em compartilhamento. Se precisarmos nos fechar um pouco tem sempre um cantinho”.

As oportunidades de treinamento constituem um aspecto positivo, mas os problemas políticos, o ego aflorado e as relações de poder são ruins. Para o sujeito B, é preciso investir num ambiente de aprendizagem. “Muito importante que se crie um ambiente para o aprendizado”. Não há contradição em sua fala sobre a empresa oferecer treinamento e o fato

de que deve criar o ambiente de aprendizagem. Os treinamentos referem-se à aprendizagem formal, enquanto o ambiente de aprendizagem informal oferece estímulos constantes. A aprendizagem informal é responsável pela forma como a maior parte dos adultos aprende, desenvolve idéias, habilidades e atitudes (BROOKFIELD, 1990; MERRIAM e CAFFARELLA, 1991; CRANTON, 1996; TOUGH, 1979).

O sujeito C reafirma que o foco no cliente facilita sua aprendizagem (já tinha dito isso para indicar que a clareza de foco facilita o planejamento e as tomadas de decisão). Por outro lado o bairrismo dificulta. Entende, no entanto, que há abertura para expor as idéias.

A empresa, no momento, está organizando sua estratégia. Essa situação não permite que os processos aconteçam da forma desejada. Para o sujeito D, que está na condução do processo de organização estratégica, há uma relação estreita entre a aprendizagem da organização e a dele. Entende que a organização da empresa tem relação direta com a forma pela qual o trabalho é realizado. “O organograma é transitório, estamos em processo de organização estratégica, eu estou conduzindo – mas ainda não é o organograma ideal. Essa organização funcional-hierárquica ela (estou misturando aprendizagem da empresa com minha própria, mas sinto que isso trava alguns processos, que precisam fluir melhor). Com isso o meu aprendizado e de algumas pessoas pode... Como a empresa se organiza é como flui o trabalho, as informações, os projetos, as prioridades”.

Em termos físicos, o fato de não ter paredes, de não ficar em salas separadas, permite maior interação entre todos. Propositadamente, a Tigre alterou a arquitetura de seu ambiente interno para dar maior visibilidade quanto à valorização das pessoas. “Não temos paredes, não ficamos mais em salas separadas. Há mais interação. A cultura de valorizar as pessoas já coloca um compromisso tácito de ouvir e dar atenção. Todos se ajudam. Esse ambiente de urgência acaba influenciando o ritmo”.

O sujeito E atribui a porosidade como um fator positivo e não sabe apontar nenhuma dificuldade. Ao contrário, sente-se bem ao contribuir com o sistema adotado pela Tigre. “O ambiente físico facilita a aprendizagem de todos. Até mesmo como tratar a questão da relação. Eu me considero contribuindo com esse sistema. Brinco muito, cada vez mais as pessoas podem relaxar e trabalhar melhor”.

A exposição do sujeito F indica que, apesar do avanço na valorização das pessoas, é preciso melhorar as relações entre o nível dos executivos e as esferas abaixo. “Poderia ser mais clara e objetiva de mim para baixo, caracterizada pela simplicidade e bom relacionamento”. Trouxe a figura do diretor como um importante elemento na construção da cultura de valorização das pessoas.

Considera ainda que algumas pessoas importantes na Tigre poderiam dar mais oportunidades de treinamento às demais, mesmo que não haja vagas imediatas para cargos dentro da organização. “Na minha cabeça, como sou formador, formo independentemente da vaga. Isso não é compartilhado por algumas pessoas, porque acham que a pessoa que faz o curso cria expectativa de que vai assumir alguma coisa e se frustra. Preferem esperar o surgimento da vaga. O mercado fora também pode ser ocupado por ex-Tigre. Contribui para a sociedade como um todo”.

Manifestou satisfação sobre o ambiente compartilhado. “Adorei esse ambiente. Na minha primeira experiência de compartilhamento de sala senti invasão de privacidade. Acho sala antiquada. Este modelo é ótimo”.

De um modo geral, os gerentes concordam que o compartilhamento do ambiente trouxe vantagens para a organização, sobretudo para a aprendizagem. A abertura das paredes, a elaboração de novas estratégias, a cultura de valorização das pessoas, a ética como um valor amplamente sentido, vivido no cotidiano, mostram um ambiente social propício para a aprendizagem no ambiente de trabalho. Nas organizações, são as pessoas que criam os significados das palavras, das ações. Aprender não é somente uma atividade individual e formal. É ser capaz de contribuir em uma rede complexa de relacionamento entre pessoas e suas atividades (GHERARDI *et al.*, 1998).



## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo geral deste estudo buscou conhecer como os executivos de uma empresa do setor plástico (tubos e conexões) aprendem a exercer as atividades, as atribuições e as responsabilidades do cargo gerencial, o que aprendem em termos de conhecimento para exercê-las e como a cultura organizacional por eles percebida influencia na sua aprendizagem.

Para responder às questões, realizou-se um estudo teórico que fundamentasse os temas relacionados à aprendizagem do adulto, à função gerencial, à aprendizagem em ambientes de trabalho, bem como à cultura e às suas metodologias de investigação. No campo, a visita à organização e as entrevistas realizadas com os gerentes forneceram subsídios para a análise a que se propôs esta pesquisa qualitativa.

Os gerentes entrevistados, com exceção de um que é formado em publicidade, são graduados em áreas exatas, também conhecidas como ciências duras; fizeram sua carreira em organizações diversas ou na própria Tigre. O tempo de atividade na Tigre varia de menos de um ano a seis anos (no momento da pesquisa de campo), muito embora parte já tenha atuado de seis a vinte anos como executivo em outras organizações. Trata-se de um grupo quase homogêneo em termos de formação acadêmica e heterogêneo em sua experiência – vivências em empresas diferentes –, que tem em comum responsabilidades gerenciais numa organização que detém 60% do mercado nacional de tubos e conexões de PVC e é uma das cinco maiores empresas do mundo no segmento.

Levando em conta as exposições dos respondentes a respeito das três grandes questões da pesquisa, este capítulo aponta os aspectos conclusivos sobre a aprendizagem e a influência da cultura sobre como e o que aprendem, os limites desta investigação e as recomendações para novos estudos.

### **6.1 Conclusões**

Os aspectos conclusivos neste estudo referem-se ao que foi observado no campo de trabalho, com origem na pesquisa empírica, para responder às questões formuladas, em consonância com o arcabouço teórico.

De um modo geral, evidenciou-se que a aprendizagem informal é por excelência a forma pela qual os gerentes da Tigre aprendem para atuar em suas funções, embora reconheçam a importância dos modelos formais. Na informalidade, o autodirecionamento é um aspecto marcante na fala dos gerentes. Os conteúdos para o cargo podem ser especificados em duas temporalidades, sugerindo que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes de início de carreira seriam anacrônicos caso se mantivessem.

O que os gerentes aprendem tem relação direta com as mudanças que ocorrem tanto em termos locais como globais. Ainda, a forma como a organização é vista, sentida e percebida pelos gerentes determina seu comportamento e, portanto, manifesta o que ela (a organização) é. Ao manifestar-se, pode promover ou inibir a aprendizagem. No caso da Tigre, a aprendizagem é incentivada e tem relação direta com os valores que manifesta, principalmente o respeito às pessoas e à ética. Pontualmente, a análise dos dados da pesquisa empírica permite registrar algumas conclusões. Para melhor compreensão, as perguntas de pesquisa estão transcritas.

1. O que aprendem em termos de conhecimento para exercer atividades, atribuições e responsabilidades no cargo gerencial?

Os executivos pontuaram os conhecimentos necessários no início da carreira e atualmente, evidenciando que acompanharam as mudanças ocorridas em relação às exigências de suas funções. Diferenciaram os conteúdos atuais necessários, demonstrando a complexidade de sua função.

No início de suas carreiras, a competência operacional era exigida em detrimento do conhecimento estratégico. Diferentemente, as exigências atuais compreendem as relações (baseadas no respeito ao outro) entre as pessoas, a motivação, o diálogo e, principalmente, a percepção das oportunidades para desenvolver habilidades. Essas mudanças alteram o modo de ser da organização. Escrivão (1995) entende que o executivo é um sujeito ativo que influencia a mudança ou a manutenção do modelo. Para ele, os executivos apresentam a capacidade de modificar a filosofia de gestão das organizações.

Motta (1997) expõe que, apesar da forte influência dos modelos racionais sobre as concepções do trabalho executivo, novas competências precisarão ser desenvolvidas em razão dos novos desafios, da diversidade e das ambigüidades dos tempos atuais. Os executivos da Tigre, em suas falas, deixaram claras as novas competências necessárias por meio dos

conteúdos listados, como algo que já faz parte de seu cotidiano, portanto, apreendido como processo.

As atividades iniciais tornaram-se mais complexas, como o desenvolvimento de estratégias, a leitura e a construção de cenários, as tomadas de decisão, o conhecimento da estratégia da Tigre e, sobretudo, o gerenciamento de pessoas. Os executivos são unânimes na afirmação de que as relações interpessoais, o desenvolvimento de pessoas e o respeito são fundamentais para a Tigre. Se antes se buscavam resultados de qualquer forma, hoje são alcançados por intermédio das pessoas. Entendem também que não há modelos a serem seguidos, reconhecendo que cada situação é única. Para promover a cooperação e um ambiente produtivo, a comunicação, a liderança e a política são imprescindíveis na função dos executivos (BARNARD, 1971; KOTTER, 1982, 1990).

Além disso, ao entenderem que não há modelos a serem seguidos, que é preciso perceber oportunidades e que cada situação é única, declaram que parte de suas atitudes demanda intuição, embora essa palavra não apareça claramente nas falas. Para Schön (1983), os executivos sabem que sua tarefa vai além das técnicas de gerenciamento baseadas em planejamento, organização, coordenação, controle e comando. Para inovar, o caráter intuitivo é necessário. Algumas organizações já gerenciam a intuição a seu favor e a favor dos empregados e clientes (NONAKA, 2000).

Os executivos da Tigre também demonstraram ter vários conhecimentos: de ordem científica (objetiva), como conhecimento técnico e visão apurada de mercado; visão social (socioeconômica e cultural), como a importância da educação continuada; conhecimento local (pessoas e processos ligados à atividade que exerce), como a estratégia da empresa e a motivação da equipe; autoconhecimento (sua história pessoal), como aprender a se conhecer, refletir. As aprendizagens em campos diferentes são fundamentais para os gerentes, pois ao disporem delas poderão fazer uso do pensamento e da ação (SPENDER, 1994). A perspectiva de que as pessoas constroem a realidade desejada, interferindo no meio (ARGYRIS, 2000, 2001; GHERARDI *et al.*, 1998; BROWN *et al.*, 1989; ARGYRIS e SCHÖN, 1974; FREIRE, 1998), é então constatada. Pode-se afirmar que os gerentes da Tigre congregam esses conhecimentos.

A seu respeito, os executivos da Tigre apontaram que o conhecimento que foram adquirindo sobre si, o *feedback* (dar e receber) e a reflexão sobre atitudes e acontecimentos fazem parte do processo de mudança pelo qual passaram. Ao agirem em sintonia com as mudanças e ao interferirem no meio (como exposto anteriormente), considera-se que os executivos da Tigre realizam transformações paradigmáticas de pensamento e efetivam ações

delas decorrentes na medida da leitura que fazem sobre os limites que vêm na organização, como o bairrismo e o significado dado ao erro.

Diferentemente dos estudos de Lucena (2001) e Gottwald (2001), que afirmaram que os adultos entrevistados em suas pesquisas não sabem como aprender, pensam que não são bons em aprendizagem (LUCENA, 2001), não se colocam na posição de aprendizes (GOTTWALD, 2001) ou ainda relutam em reconhecer os componentes gerenciais de administração (SILVA, 2000), os executivos da Tigre reconhecem na aprendizagem uma necessidade própria e, por conseguinte, da organização. Colocam-se como aprendizes, sabem das suas potencialidades e limitações e, sobretudo, conhecem as formas pelas quais aprendem.

2. Como os executivos de uma empresa do setor plástico (tubos e conexões) aprendem a exercer as atividades, atribuições e responsabilidades do cargo gerencial?

Os executivos da Tigre aprendem a exercer suas funções gerenciais de modo formal e informal, no entanto o que se evidencia é o caráter da educação continuada/permanente, dada pelo autodirecionamento dos sujeitos e pelo fomento e posicionamento da organização em relação à aprendizagem, sujeita à dinâmica de mudanças em seus ambientes e à competitividade entre as organizações (FLEURY, 1995; MERRIAM e CAFFARELLA, 1991; BROOKFIELD, 1990).

Em relação à posição da Tigre, ela fica evidente na fala do sujeito E, quando afirma que “a Tigre é uma organização que aprende, ela está constantemente buscando novos desafios, olha para a frente. Na minha leitura, a Tigre tem consciência de que é uma organização que aprende. Como um todo, se movimenta na busca de resultados”. O sujeito D entende que “a organização tem clareza de que a aprendizagem é fundamental. Foi criada a área de desenvolvimento humano. A preocupação com o aprendizado é real”. Essas falas, além de corroborarem a idéia de que as organizações aprendem, identificam o sentido da permanência no processo de aprendizagem (ARGYRIS, 2000; SENGE *et al.*, 1999; FLEURY, 1995).

No autodirecionamento os sujeitos determinam o planejamento, a condução e a avaliação de suas aprendizagens. Isso faz parte da vida dos adultos (MERRIAM e CAFFARELLA, 1991). Essa forma de aprendizagem tem sido muito utilizada pelos adultos (SILVA, 2000; SANTOS, 2000; LUCENA, 2001). Em seu planejamento pode aparecer a necessidade de participação em cursos formais, além dos estudos de graduação, como identificam o sujeito A (“ao menos a cada dois anos realizando um curso mais intenso”. É

preciso “atualizar-se sempre sobre os conhecimentos da área em que atua”) e o sujeito D (são importantes o “conhecimento acadêmico e o treinamento *on the job*”).

Interessante lembrar que todos os executivos cursaram pós-graduação<sup>36</sup> na área da administração (nenhum deles é bacharel em administração). Suas escolhas relacionam-se ao campo de trabalho, nessa medida feitas para atender às novas demandas, de acordo com suas percepções e necessidades. A independência, a liberdade, a autonomia, o *empowerment* e a autodireção são importantes no desenvolvimento humano. Isso leva à aprendizagem (CRANTON, 1996).

O autodirecionamento da aprendizagem é também decorrente de atividades centradas em problemas significativos e/ou que possam ter aplicabilidade imediata (BROOKFIELD, 1986). O sujeito A, por exemplo, manifesta problemas significativos de caráter imediato: “O grande aprendizado hoje se dá nas relações humanas, no dia-a-dia. O *feedback* é importante. Mas o dia-a-dia, na relação com o cliente, é onde ocorre a maior aprendizagem. Outra é como manter a equipe motivada”. O sujeito D é mais direto: “Aprendo em situações reais, pelas demandas do dia-a-dia na função. Esses desafios fazem com que se busquem as demais formas de aprendizagem. O conhecimento técnico sem uso não leva a nada. Fundamental é o desafio”.

O sujeito E identifica exatamente qual o seu trabalho, os desafios decorrentes e seu processo de aprendizagem baseado na relação (na percepção das manifestações do outro). Suas decisões são baseadas no exercício constante da aprendizagem. “Eu aprendo praticando, me exercitando. Em vários momentos tenho que estudar uma situação, mas eu aprendo praticando para solucionar ou abordar uma situação. Na minha área não há escritos... Não há lógica, é puro bom senso. Quando vou ouvir um cliente, percebo, na ação, como tratá-lo. Isso varia de cliente para cliente. Cada caso é um caso, então não tem modelo. Uso da experiência e da empatia para captar o ponto certo. Sai da ciência exata. Minha aprendizagem é como identificar essas necessidades não manifestadas. A relação pessoal é fundamental no meu trabalho. Operacionalizar tecnicamente é muito fácil. O difícil é tratar com as pessoas. Eu aprendo pela percepção do ambiente somada com minha experiência. Daí tomo minhas decisões”. As mudanças no ambiente do trabalho, no desenvolvimento das tecnologias e nos valores que levam em conta ao tomar decisões são mais bem compreendidas por meio da aprendizagem (MERRIAM e CAFFARELLA, 1991; BROOKFIELD, 1990; TOUGH, 1979).

---

<sup>36</sup> As áreas de estudo de pós-graduação são Especialização em Marketing; Especialização em Engenharia de Produção; Especialização em Administração de Empresas; Especialização em Gestão Avançada; Especialização em Qualidade e Produtividade; MBA em Marketing; MBA em Gestão Empresarial; Mestrado em Administração. Um deles cursou o Amana-Key.

Considerando ainda que a aprendizagem e o conhecimento podem ser situados no interior da criação social e mútua das relações entre os profissionais (RICHTER, 1998), os sujeitos interferem em seu meio participando da criação da realidade (GHERARDI *et al.*, 1998; BROWN *et al.*, 1989; ARGYRIS e SCHÖN, 1974; FREIRE, 1998). O sujeito F, em sua fala, mostra-se como um sujeito que ousa, que interfere no meio e, portanto, que aprende dessa forma. “O que prego, eu já fiz. Faço primeiro, tiro minhas conclusões, aperfeiço e então defendo a idéia. Gosto de comprovar minhas idéias para ter segurança naquilo que estou falando. Por fazer, ousar, aprende-se”.

Os depoimentos dos respondentes anteriormente descritos, confrontados com as correntes de aprendizagem sistematizadas e apontadas por Merriam e Caffarella (1999), demonstram que a aprendizagem pode ocorrer de formas diferentes. Além disso, apresentam os conceitos de mudança de comportamento e experiência e indicam que os executivos aprendem durante o seu trabalho, ao refletirem sobre o desempenho próprio ou sobre o resultado de alguma atividade (ARGYRIS, 2001; SCHÖN, 1983; KOLB, 1984; ARGYRIS e SCHÖN, 1974).

O mesmo se pode afirmar em relação ao fato de que a aprendizagem é social em sua origem, tanto pela participação dos sujeitos em um grupo social como pela procura para comparar e mensurar o próprio desenvolvimento e pela necessidade de submeter-se à avaliação de outras pessoas (CANDY, 1991).

### 3. Como a cultura organizacional influencia na aprendizagem dos executivos da Tigre?

A análise sobre a cultura considera a relação entre a cognição e o mundo material (GHERARDI *et al.*, 1998; SIMS, 1995; FOX, 1994), o entendimento de que está ligada à ciência interpretativa e, portanto, na busca de significados (GEERTZ, 1989) e tratando daquilo que é compartilhado entre os executivos como pressuposto (MORGAN, 1996; SMIRCICH, 1983; BARBOSA, 2002). Sobre esses aspectos, serão traçadas as considerações sobre a influência da cultura da Tigre na aprendizagem de seus executivos.

Do ponto de vista dos entrevistados, a cultura da organização apresenta aspectos que favorecem a aprendizagem e aspectos que, ao contrário, a dificultam. Da cultura da Tigre, o que é percebido de modo positivo pelos executivos é sua vibração, seu caráter próprio, sua liderança forte, aberta, cooperativa, compartilhada, dita até mesmo como o fator que determina o seu sucesso. A ética é sólida.

Essas características percebidas interferem diretamente na aprendizagem dos executivos, pois manifestam de modo compatível o desejo de manter a liderança, bem como a vontade de inovar e manter as portas abertas, sem barreiras hierárquicas. Portanto, os desafios colocados, no sentido de manter esse estado de coisas, impulsionam para ações que demandam o constante exercício de refletir e se reposicionar. A reflexão crítica é fundamental no processo de aprendizagem, levando os sujeitos a interferirem em seu meio (ARGYRIS, 2001, 2000; GHERARDI *et al.*, 1998; BROWN *et al.*, 1989).

O valor, o significado que a inovação traz para manter a liderança, e ela própria, são manifestações apreendidas e legitimadas pelos executivos. Uma vez aceitas, internalizadas, levam a engendrar comportamentos novos. A mudança faz parte de todas as orientações de aprendizagem sistematizadas por Merriam e Caffarella (1999).

Como alicerces das mudanças, dois valores da cultura que influenciam positivamente e que merecem destaque pelo fato de serem amplamente comentados são a ética e a valorização das pessoas. E, considerando que a cultura é o “conjunto de pressuposições tácitas sobre como o mundo é ou pode ser para um grupo de pessoas” (SCHEIN, 1996, p. 11), a ética e a valorização das pessoas são igualmente valores partilhados pelos executivos da Tigre, indicando um comportamento compatível (SCHEIN, 1996; PETTIGREW, 1996). Isto posto como construção de significados (GEERTZ, 1989), esses dois aspectos podem ser considerados os que caracterizam o estado de “normalidade” da organização.

É visível, na Tigre, o fenômeno no qual a formação de executivos ocorre na própria função. Disso resulta que a organização reúne duas qualidades, entendendo que a aprendizagem organizacional se dá por meio das aprendizagens individuais (AHMAD, 1994): a primeira é que transforma conhecimento tácito em explícito, de modo intencional (NONAKA, 2000; NONAKA e TAKEUCHI, 1992), e a segunda é que cria um ambiente natural de aprendizagem, porque aprender faz parte do trabalho na organização (RICHTER, 1999). No caso da Tigre, de modo informal e com decisões partilhadas.

Nesse cenário, é possível considerar que há condições de as pessoas, de modo geral na organização, autodirecionarem sua aprendizagem, almejando outras funções, fomentando uma característica da aprendizagem do adulto (BROOKFIELD, 1986).

Por outro lado, os executivos apontam como barreira o modo conservador ao lidar com as finanças (conjugada ao medo de errar e, portanto, sendo necessário provar que os projetos apresentados têm grau máximo de acerto e sucesso) e ao implementar estratégias. A empresa é cautelosa, pouco arrojada e interiorana, como parece ser a própria cidade. Apontada como uma cultura com traços de bairrismo por boa parte dos executivos, esse item constitui o que

mais dificulta a aprendizagem. Não se trata, no entanto, de uma lealdade dividida sugerindo a existência de uma subcultura (MORGAN, 1996). Na visão dos executivos, é um anacronismo com o qual se convive, pois está inserido no provincianismo da cidade.

Ao afirmar que os valores positivos manifestos na cultura da Tigre são internalizados pelos executivos, atenta-se à afirmativa de Richter (1999, 1998) e Barnard (1971) de que os executivos exercem um papel de influência sobre as outras pessoas na organização, seja por meio de um código moral ou pessoal que é posto à prova com os da organização. Num movimento de via dupla, há a orientação da organização e a de cada executivo, reconhecendo que cada sujeito apresenta atributos únicos. No caso da Tigre, a incorporação de seus valores pelos executivos leva ao fortalecimento de seus ideais enquanto uma empresa cuja imagem reflete ética e valorização das pessoas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a cultura influencia na aprendizagem dos executivos. Merece, portanto, estudo como objeto de pesquisa (como se demonstrou, há divergências epistemológicas) e nas organizações, utilizando as diferentes abordagens metodológicas.

## 6.2 Implicações para a prática

As implicações que a influência da cultura da organização tem sobre a aprendizagem dos executivos levam a considerar que:

1 – A cultura da Tigre pode ser um tema recorrente em cursos de treinamento, desenvolvimento ou educação. Dois aspectos permitem fortalecer tal consideração, que são os valores apontados pelos executivos quanto à organização. O primeiro é o respeito às pessoas, e o segundo é a ética da organização. Na medida em que são valores aceitos de modo implícito, contam para aumentar o prestígio da organização e o gosto das pessoas em fazerem parte da Tigre. Nesse caso, não há incoerência entre o discurso e a prática. Destaca-se, portanto, como um ponto forte.

2 – Ainda em relação à cultura, cabe propor diálogo aberto, no nível gerencial, quanto aos aspectos que dificultam a aprendizagem, sobretudo os que se referem ao provincianismo da cidade de Joinville, presentes também na organização, segundo os respondentes. Boa parte



dos executivos não só tiveram vivências em centros urbanos maiores, como formação acadêmica em cursos renomados no país. O choque com a cultura local pode resultar na dificuldade de compreender como a organização funciona (sistema vivo, próprio) e, por conseguinte, interferir na aprendizagem, negando os valores contidos no modelo que lhe é próprio, como foi verificado.

De modo contrário, ou numa abordagem complexa, a apreensão de suas características, dos seus pressupostos, pode se transformar na possibilidade de aprender como lidar com elas, provocando mudanças saudáveis e necessárias, detectadas nos diálogos que se propõem aqui sobre a temática.

3 – É preciso valorizar a Universidade Corporativa Tigre como um centro de aprendizagem para o nível gerencial. Foi pouco comentada pelos executivos, indicando baixa representatividade para a formação ou a aprendizagem deles. Somente um dos executivos comentou sobre a Universidade Corporativa, registrando que não desenvolve atividades de formação de executivos, muito embora, do seu ponto de vista, essa seria uma das suas funções.

Pode-se propor que a Tigre, por sua posição no mercado e pelo capital intelectual de seus executivos, engendre um processo de aprendizagem que resulte na formação de uma comunidade de prática. Mesmo de modo embrionário e suscitando algumas dúvidas, dado o caráter inovador e pouco conhecido de sua forma, é possível trazer pessoas de grandes centros e de grandes empresas, pois a cidade, mesmo provinciana, se destaca como um núcleo industrial forte, de grandes marcas, e como uma cidade com alto índice de desenvolvimento humano, conferindo-lhe credenciais para tal.

Com os atributos conferidos pelos seus executivos em relação ao fato de ser uma organização inovadora e líder, a Universidade Corporativa pode desenvolver projetos viáveis, tornando-se ponta na explicitação de uma organização que efetivamente aprende.

4 – A empresa deve manter em seu quadro gerencial pessoas com o perfil das entrevistadas, no tocante à forma de aprendizagem. Os entrevistados demonstraram claramente que compreendem a importância da educação continuada e que efetivamente, cada qual a seu modo, realizam ações ou atividades que os colocam permanentemente em sintonia com o sentido dessa concepção de educação. Outro ponto forte é que os executivos sabem as formas pelas quais seu aprendizado ocorre, o que se torna material importante para as organizações planejarem ou fomentarem a aprendizagem, seja ela formal ou não, em seu ambiente ou não.

### 6.3 Recomendações para futuras pesquisas

1 – Levando-se em conta as diferentes metodologias de pesquisa sobre a cultura (empírica, antropológica e clínica), considera-se importante fomentar o desenvolvimento de novas pesquisas, até na mesma organização (Tigre). Poderia haver valiosas contribuições da área da psicologia. No que diz respeito à postura clínica, por exemplo no caso da Tigre, é possível considerar sobretudo o significado de respeito às pessoas (aspecto muito comentado) no âmbito da organização. Mas é preciso entender que as pessoas apresentam verdades contrárias, como a organização lida com a sua própria no entrelaçamento de tantas, com vistas ao seu sucesso.

2 – As relações de poder que se estabelecem no interior das organizações também poderiam ser foco de outras pesquisas sobre a aprendizagem. Os gerentes negligenciam seu poder de influenciar pessoas e com isso não ampliam seu conhecimento (RICHTER, 1998), o que leva a uma intervenção desqualificada no controle do ambiente de trabalho. A educação tem como pressuposto a possibilidade de desenvolver pessoas que criem e mantenham organizações efetivas (ARGYRIS, 2000, 2001; ARGYRIS e SCHÖN, 1974). Essa proposição, para La Paro (1991), não é coerente com o que as organizações pregam sobre poder e conhecimento.

Reconhecendo, nesta exposição, o embrião de uma problemática, sugere-se aprofundamento.

3 – Sugere-se também a aplicação deste estudo em outras organizações com perfil semelhante em Joinville e região, para demonstrar as especificidades ou as diferenças próprias.

4 – Ainda seria interessante pesquisar a influência da cultura na aprendizagem de executivos com formação diferente às estudadas nesta pesquisa. O fato de a maioria quase que absoluta ter estudado algum tipo de engenharia na graduação pode ter dado um rumo próprio às considerações finais deste trabalho, não sendo possível generalizar para outras formações no nível da graduação.

## REFERÊNCIAS

- ADLER, Paul. Tempos e movimentos reconquistados. In: HOWARD, Robert. **Aprendizado organizacional: gestão de pessoas para a inovação contínua**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- AHMAD, Z. **Chief academic officers as learners: adult learning patterns within an organizational context**. Illinois, 1994. Tese (Doutorado) – Northern Illinois University, USA.
- AKIN, G. Varieties of managerial learning. **Health Administration Education**, v. 11, n. 2, p. 161-177, 1993.
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, Roberto; ANTONELLO, Cláudia; BOFF, Luiz H. **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ARAÚJO, L. Knowing and learning as networking. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 317-336, 1998.
- ARGYRIS, C. A boa comunicação que impede a aprendizagem. In: **Harvard Business Review: Aprendizagem organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- \_\_\_\_\_. Double loop learning in organizations. **Harvard Business Review**, v. 55, n. 5, p. 115-125, 1977.
- \_\_\_\_\_. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In: **Harvard Business Review: Aprendizagem organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- \_\_\_\_\_. Teaching smart people how to learn. **Harvard Business Review**, v. 69, n. 3, p. 99-109, 1991.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Theory in practice: increasing professional effectiveness**. San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1974.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ASSIS, Célia (Coord.). **A história da Tigre: a força e o valor de uma marca**. São Paulo: Prêmio, 1997.
- BABBIE, E. **The practice of social research**. 8. ed. Belmont, USA: Wadsworth Publishing Company, 1998.
- BARBOSA, L. **Cultura e empresas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BARNARD, C. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1971.

BERTERO, Carlos O. Cultura organizacional e instrumentalização do poder. In: FLEURY, M. T. L.; FISCHER, R. M. (Coord). **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.

BITENCOURT, C. **Gestão contemporânea de pessoas**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. 3. ed. Needham Heights, USA: Allyn & Bacon, 1998.

BOLOGNA, José Ernesto. **Diálogos criativos: Domênico De Masi e Frei Betto**. São Paulo: Deleitura, 2002.

BROKFIELD, S. Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. **Adult Education Quarterly**, v. 43, n. 4, p. 227-242, summer 1993.

\_\_\_\_\_. **Understanding and facilitating adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

\_\_\_\_\_. **Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices**. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

BROWN, John. A pesquisa que reinventa a empresa. In: HOWARD, Robert. **Aprendizado organizacional: gestão de pessoas para a inovação contínua**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BROWN, J.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. **Educational Researcher**, v. 16, n. 1, 1989.

BUNNING, Cliff. Turning experience into learning. In: MUMFORD, Alan. **Action learning at work**. Hampshire: Gower Publishing Limited, 1997.

BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage, 1997. p. 1-16.

CALDEIRA, Elisabeth. **Educação social para a empresa**. Itajaí: Univali, 2002.

CANDY, P. **Self direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice**. San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1991.

CARNEVALE, A. P. The learning enterprise. **Training and Development Journal**, v. 40, n. 1, p. 18-26, 1986.

CAULKINS, Douglas. Identifying culture as a threshold of shared knowledge: a consensus analysis method. **International Journal of Cross Cultural Management**. CCM London, v. 4, Iss. 3, p. 317-333, dez. 2004.

CAVEDON, Neusa R. Cultura organizacional: gerenciável, homogênea e quantificável? In: BITENCOURT, C. **Gestão contemporânea de pessoas**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

CERVERO, R.; MILLER, J.; DIMMOCK, K. The formal and informal learning activities of practicing engineers. **Engineering Education**, v. 77, p. 112-114, nov. 1986.

COHEN, W. M.; LEVINTHAL, D. A. Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. **Administrative Science Quarterly**, v. 35, n. 1, p. 128-152, 1990.

COOPEY, J. The learning organization, power, politics and ideology. **Management Learning**, v. 26, n. 2, p. 193-213, 1995.

CRANTON, P. **Professional development as transformative learning**: new perspectives for teachers of adults. San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1996.

DAFT, R.; WEICK, K. Toward a model of organizations as interpretation systems. **Academy Management Review**, v. 9, n. 2, p. 284-95, 1984.

DAFT, R.; WIGINTON, J. Language and organization. **Academy of Management Review**, v. 4, n. 2, p. 179-191, 1979.

DAVIES, J.; EASTERBY-SMITH, M. Learning and developing from managerial work experiences. **Journal of Management Studies**, v. 21, n. 2, p. 169-183, 1984.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2000.

DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho**: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: UNB, 1999.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DRUCKER, P. F. **Administração em tempos turbulentos**. São Paulo: Pioneira, 1980.

EASTERBY-SMITH, M.; SNELL, R.; GHERARDI, S. Organizational learning: Diverting communities of practice. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 250-252, 1998.

EISENHART, M. Learning as movement in networks of knowledge and power. **Educational Researcher**, v. 24, n. 7, p. 35-36, 1995.

ESCRIVÃO, Edmundo. **A natureza do trabalho do executivo**: uma investigação sobre as atividades racionalizadoras do responsável pelo processo produtivo em empresas de médio porte. Florianópolis, 1995. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.

FEYRABEND, Paul. **Contra o método**. Lisboa: Relógio d'Água, 1993.

FIESC 50 ANOS: uma história voltada para a industrialização catarinense. Florianópolis: Expressão, 2000. 148 p. il.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio M. **Psicologia**. São Paulo: Educ, 1994.

FINGER, M.; BRANDT, S. Learning in the face of power. In: I CONGRESS OF ORGANIZATIONAL LEARNING. Lancaster, June 1999.

FISCHER, R. M. O círculo do poder – as práticas invisíveis de sujeição nas organizações complexas. In: FLEURY, M. T. L.; FISCHER, R. M. (Coords). **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.

FLEURY, M. T. L. Aprendendo a mudar: aprendendo a aprender. **Revista de Administração**, v. 30, n. 3, p. 5-11, jul./set. 1995.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria. **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.

FOX, S. Debating management learning. **Management learning**, v. 25, n. 1, p. 83-93, 1994.

\_\_\_\_\_. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (Eds.). **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage, 1997. p. 21-37.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. The adult literacy process as cultural action for freedom. **Harvard Education Review**, v. 68, n. 4, p. 480-498, winter 1998.

FREIRE-MAIA, Newton. **A ciência por dentro**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREITAS, Maria Tereza. **Vigotsky e Bakhtin: psicologia e educação, um intertexto**. Juiz de Fora: UFJF; São Paulo: Ática, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.

GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOTTWALD, Gabriele. **Aprendizagem de executivos no setor automobilístico: estudo de caso na Volkswagen/Audi do Brasil**. Florianópolis, 2001. 158 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

HALL, R. **Organizações: estrutura e processos**. 3. ed. Rio do Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984.

HEAVENS, S.; CHILD, J. Mediating individual and organizational learning: the role of teams and trust. In: I CONGRESS OF ORGANIZATIONAL LEARNING. Lancaster, jun. 1999.

HOULE, Ciry O. **Continuing learning in the professions**. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

HOULE, Cyril O.; CYPHERT, Frederick; BOGGS, David. Education for the professions. **Theory into practice**, v. 26, p. 87-93, 1987.

HOWARD, Robert (Org). **Aprendizado organizacional: gestão de pessoas para a inovação continuada**. Harvard Business Review Book. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

JACOBSON, W. Learning, culture and learning culture. **Adult Education Quartely**, v. 47, n. 1, p. 15-28, fall 1996.

JAIME Jr., Pedro. Um texto, múltiplas interpretações: antropologia hermenêutica e cultura organizacional. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, v. 42 n. 4, p. 72-83, dez. 2002.

JOHANN, Silvio Luis. **Gestão da cultura corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2004.

KANTER, R. The new managerial work. **Harvard Business Review Paperback**, n. 90.064, p. 13-20, 1994.

KIM, D. The link between individual learning and organizational learning. **Sloan Management Review**, v. 35, n. 1, p. 37-50, fall 1993.

KNOWLES, M. S. **Self directed learning**. Chigaco: Associated Press, Follett Publishing, 1980.

\_\_\_\_\_. **Self directed learning: a guide for learners and teachers**. Chicago: Follet, 1975.

KOHN, A. **Punished by Rewards: the trobles with gold stars, incentive plans, A's, praise and others bribes**. Boston: Houghton Miffin Company, 1993.

KOLB, D. **Experencial learning**. Englewwood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

\_\_\_\_\_. Management and learning process. **California Management Review**, v. 18, n. 3, p. 21-31, 1976.

\_\_\_\_\_. **Psicologia organizacional: uma abordagem vivencial**. São Paulo: Atlas, 1978.

KOTTER, J. What effective general managers really do. **Harvard Business Review**, v. 60, n. 6, p. 156-167, nov./dez. 1982.

\_\_\_\_\_. What leaders really do. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 103-111, maio/jun. 1990.

LACOMBE, F.; HEILBORN, G. **Administração, princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2003.

LA PARO, M. **Health care middle managers: what and how they learn**. Tese (Doutorado) – Teachers College, Columbia University, USA, 1991.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LEAN, E. No more encils, no more books. **Training and Development Journal**, v. 4, p. 62-67, 1985.

LESS, Henrique (Coord.). **A complexidade ambiental**. Trad. Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Trad. Lucia M. Endhish Orth. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LIVINGSTONE, J. The myth of the well-educated manager. **Harvard Business Review**, v. 49, n. 1, p. 79-89, 1971.

LUCENA, Eduardo de Aquino. **A aprendizagem profissional de gerentes-proprietários do setor de varejo de vestuário de Florianópolis.** Florianópolis, 2001. 165 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

MARSICK, V. Learning in the workplace: the case for reflectivity and critical reflectivity. **Adult Education Quarterly**, v. 38, n. 4, p. 187-198, summer 1988.

\_\_\_\_\_. Trends in managerial reinvention: creating a learning map. **Management Learning**, v. 25, n. 1, p. 11-33, 1994.

MARSICK, V.; WATKINS, K. Lessons from informal and incidental learning. In: BURGOYNE, Jonh; REYNOLDS, Michael. **Management learning:** integrating perspectives in theory and practice. London: Sage Publications, 1997. p. 295-311.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MERRIAM, S. Adult learning and theory building: a review. **Adult Education Quarterly**, v. 37, n. 4, p. 187-198, summer 1987.

\_\_\_\_\_. **Qualitative research and case study applications in education.** San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1998.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood:** a comprehensive guide. San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1991.

\_\_\_\_\_. **Learning in adulthood:** a comprehensive guide. 2. ed. San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1999.

MEZIROW, J. A critical theory of adult learning and education. **Adult Education**, v. 32, n. 1, p. 3-24, fall 1981.

\_\_\_\_\_. Contemporary paradigms of learning. **Adult Education Quartely**, v. 46, n. 3, p. 158-173, spring 1996.

\_\_\_\_\_. **Transformative dimensions of adult learning.** San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1991.

\_\_\_\_\_. Understanding transformative theory. **Adult Education Quartely**, v. 44, n. 4, p. 222-232, summer 1994.

MILES, M.; HUBERMAN, A. **Qualitative data analysis:** an expanded sourcebook. Thousand Oaks, California: Sage, 1994.

MINAYO, M. C. *et al.* **Pesquisa social.** Petrópolis: Vozes, 1994.



MINTZBERG, H. **Trabalho do executivo: o folclore e o fato**. São Paulo: Abril, 1986. Coleção Harvard de Administração.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

\_\_\_\_\_. Paradigms, metaphors, and puzzle solving organization theory. **Administrative Science Quarterly**, v. 25, n. 4, p. 605-622. dez. 1980.

MORGAN, G.; RAMIREZ, R. Action learning: a holographic metaphor for guiding social change. **Human Relations**, v. 37, n. 1, p. 1-28, 1983.

MORGAN, G.; SMIRCICH, L. The case for qualitative research. **Academy of Management Review**, v. 5, n. 4, p. 491-500, 1980.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MOTTA, Fernando C. Prestes; CALDAS, Miguel P. (Orgs.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

MOTTA, P. R. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

\_\_\_\_\_. **Transformação organizacional: A teoria e a prática de inovar**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MUNFORD, Alan (Ed.). **Action learning at work**. Inglaterra: Gower, 1997.

NONAKA, I. A dynamic theory of organizational knowledge creation. **Organization Science**, v. 5, n. 1, p. 14-37, 1994.

\_\_\_\_\_. A empresa criadora de conhecimento. In: HOWARD, Robert. **Aprendizado organizacional: gestão de pessoas para a inovação contínua**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

PAGÉS, Max *et al.* **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas, 1987.

PEÇANHA, Dóris Lieth. Cultura organizacional – o desvelar de padrões inconscientes. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 32, n. 4, p. 84-91, out./dez. 1997.

PELIZZOLI, M. L. **Conceitos da ética ambiental**. Rio de Janeiro, 2000.

PENA-VEGA, Alfredo. **O despertar ecológico: Edgar Morin e a ecologia complexa**. Trad. Renato C. Nascimento e Elimar P. Nascimento. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

PETTIGREW, Andrew M. A cultura das organizações é administrável? In: FLEURY, M. T. L.; FISCHER, R. M. (Coord.). **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.

PFEFFER, J.; SUTTON, R. A armadilha da conversa inteligente. In: **Harvard Business Review: Aprendizagem organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

PORTO GONÇALVES, Carlos V. **O desafio ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2004. Coleção Os porquês da desordem mundial: mestres explicam a globalização. Coord. Emir Sader.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

REYNOLDS, M. Reflection and critical reflection in management learning. **Management Learning**, v. 29, n. 2, p. 183-200, 1998.

RICHTER, I. Executive learning and organizational learning: Difuse power or dormant potencial. In: I CONGRESS OF ORGANIZATIONAL LEARNING. Lancaster, june 1999.

\_\_\_\_\_. Individual and organizational learning at the executive level. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 299-316, 1998.

RIGANO, D.; EDWARDS, J. Incorporating reflection into work practice. **Management Learning**, v. 29, n. 4, p. 431-446, 1998.

ROBERT, P. (Ed.). **Le nouveau petit Robert**. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1993.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Liege Viviane. **A dinâmica da aprendizagem dos executivos em uma organização hospitalar: o caso do hospital Moinhos de Ventos**. Florianópolis, 2000. 184 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

SCHEIN, E. Liderança e cultura organizacional. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. (Eds.). **O líder do futuro: visões, estratégias e práticas para uma nova era**. São Paulo: Futura, 1996. p. 81-90.

\_\_\_\_\_. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. USA: Basic Books, 1983.

SENGE, P. M. The leader's new work: building learning organizations. **Sloan Management Review**, v. 32, n. 1, p. 7-23, 1990.

SENGE, Peter *et al.* **A dança das mudanças: o desafio de manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SILVA, Edna L.; MENEZES, Ester M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2000.

SILVA, Maria Aparecida. **A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias**. Florianópolis, 2000. 268 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

SILVA, Rosimeri Carvalho. Controle organizacional, cultura e liderança: evolução, transformações e perspectivas. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 37, n. 4, p. 797-816, jul./ago. 2003.

SIMS, D.; MCAULAY, L. Management learning process: an invitation. **Management Learning**. Londres: Sage Publications, v. 26, n. 1, p. 5-20, 1995.

SMIRCICH, Linda. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quartely**, EUA, n. 28, p. 339-358, 1983.

SPENDER, J. C. Kowing, managing and learning: a dynamic managerial epistemology. **Management Learning**, v. 25, n. 3, p. 387-412, 1994.

SROUR, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações**. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STONER, J. A. F. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1985.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basic of qualitative research: grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park (USA): Sage, 1990.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods: the search for meanings**. 2.ed. USA: John Wiley and Sons, 1984.

TIGRE. Site oficial. Disponível em: [www.tigre.com.br](http://www.tigre.com.br). Acesso em março e abril de 2005.

TOUGH, A. **The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning**. 2. ed. Toronto: Ontario Institute in Education, 1979. Research in education series n. 1.

TRICE, H.; BEYER, J. Studing organizational cultures through rites and ceremonials. **Academy of Management Review**. Mississipi: Mississipi State University, n. 4, 1984.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **A construção social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. London: Harvard University Press, 1978.

WEICK, Karl. **Sensemaking in organizations**. 2. ed. EUA: Sage Publications, 1995.

WENGER, E.; SNYDER, W. Comunidades de prática: a fronteira organizacional. In: **Harvard Business Review**: Aprendizagem Organizacional. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

WIGGENHORN, Willian. A universidade motorola: quando o treinamento se transforma em educação. In: HOWARD, Robert. **Aprendizado organizacional: gestão de pessoas para a inovação contínua**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

WILLETS, J. W.; BOYCE, M. E; FRANKLIN, C. A. Praxis as a new method in academy. **Adult Learning**, jul./ago. 1995.

YIN, Robert K. Case study research: design and methods. In: **Applied social reserch**

**methods series.** v. 5. Beverly Hills: Sage Publications, 1990.

\_\_\_\_\_. **Case study research:** design and methods. Revised ed. Newbury Park (USA): Sage, 1989.

## **ANEXO**

## Anexo 1 – Instrumento de Pesquisa

## Roteiro de entrevista com os diretores da Tigre S.A. Tubos e Conexões

Entrevistado: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## I – Informações básicas

## 1. Idade:

- ☐ até 35  
☐ entre 35 e 45  
☐ entre 45 e 55  
☐ mais de 55

## 2. Sexo:

- ☐ Feminino  
☐ Masculino

## 3. Como se tornou executivo da Tigre S.A.? (Experiência profissional)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 4. Tempo de ocupação na atual função na Tigre S.A.: \_\_\_\_\_

## 5. Tempo de experiência gerencial: \_\_\_\_\_

## 6. Formação:

- ☐ Nível superior – Curso: \_\_\_\_\_  
☐ Pós-graduação – Especialização em \_\_\_\_\_  
☐ Pós-graduação – Especialização em \_\_\_\_\_  
☐ Pós-graduação – Especialização em \_\_\_\_\_  
☐ Pós-graduação – Mestrado em \_\_\_\_\_  
☐ Pós-graduação – Doutorado em \_\_\_\_\_

## II – Funções

## 7. Quais são as suas principais funções como executivo?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 8. Ao iniciar suas atividades como executivo, quais eram os conhecimentos, habilidades e competências necessários para desempenhar de modo eficiente a sua função?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. E atualmente, que conhecimentos, habilidades e competências considera fundamentais para exercer a função de executivo?

---

---

---

### III – Processo de aprendizagem

10. Qual/quais forma(s) de aprendizagem considera a(s) mais importante(s), levando em conta a sua aprendizagem para gerenciar, ou seja, como você aprende?

---

---

11. Costuma participar de eventos, programas de cursos ou algum tipo de projeto para aprender sobre a sua função ou atividades próprias de seu trabalho?

( ) Sim      ( ) Não

Justificativa:

---

---

---

12. Planejou seu aprendizado para se tornar executivo? Como?

---

---

---

13. Durante o exercício no cargo de executivo, além de aprender sobre sua função, aprendeu sobre si mesmo? O quê e como?

---

---

---

14. Num comparativo entre o início de sua carreira e o momento atual, percebe alguma mudança na sua forma de aprender?

---

---

15. Que fatores/características pessoais contribuíram para a sua aprendizagem?

---

---

16. Que fatores/características pessoais dificultaram sua aprendizagem?

---

---

17. Como vê/percebe a cultura nesta organização?

---

---

18. Que fatores/características culturais da organização contribuíram para a sua aprendizagem?

---

---

19. Que fatores/características culturais da organização dificultaram sua aprendizagem?

---

---

#### IV – Contexto do trabalho e da organização

20. Que fatores relacionados à organização Tigre S.A. contribuíram para a sua aprendizagem?

---

---

21. Que fatores relacionados à organização Tigre S.A. dificultaram a sua aprendizagem?

---

---

22. Quais as mudanças que ocorreram em seu trabalho desde que se tornou executivo?

---

---

23. Que dificuldades tem percebido para acompanhar as mudanças apontadas e estar preparado para enfrentá-las?

---

---

24. Que relações pode estabelecer entre mudanças e aprendizagem para o exercício da função de executivo?

---

---

25. Considera que a Tigre S.A. oferece suporte e oportuniza condições para a aprendizagem dos novos conhecimentos, habilidades e competências? Justifique.

---

---

26. Que grau de importância confere à aprendizagem que pode resultar da interação com outras pessoas no seu ambiente de trabalho que exercem ou não a mesma função que a sua?

---

---

27. O ambiente da organização influencia a sua aprendizagem? Como?

---

---



V – Aprendizagem da cultura

28. De um modo geral, como vê a cultura da Organização Tigre S.A.? Quais são seus valores, suas crenças e hábitos incorporados?

---

---

29. Que valor(es) é (são) atribuído(s) à aprendizagem na Tigre S.A.?

---

---

30. Que valores sustentados pela organização podem ser considerados positivos ou negativos para a aprendizagem?

---

---

31. Há alguma informação ou depoimento que gostaria de acrescentar?

---

---

---